

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»  
Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»

**Л. Н. Попов**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Учебное пособие**

Екатеринбург  
РГППУ  
2011

УДК 377.8(075.8)  
ББК Ч44.951р7я73-1  
П58

**Попов Л. Н.**

П58 Педагогическая технология речевой коммуникации: учебное пособие / Л. Н. Попов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 146 с.  
ISBN 978-5-8050-0434-7

Педагогическая технология речевой коммуникации рассматривается как процесс и результат педагогического творчества, основанием которого является личностный уникальный целостный педагогический смысл – педагогическая интонация и коннотация, реализуемые посредством педагогического голоса.

Учебное пособие адресовано студентам специальности 050711.65 Социальная педагогика, а также студентам направления подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика», квалификация выпускника – бакалавр).

УДК 377.8(075.8)  
ББК Ч44.951р7я73-1

Рецензенты: д-р филол. наук, проф. В. С. Третьякова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); д-р пед. наук, проф. Л. В. Моисеева (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0434-7

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011

© Попов Л. Н., 2011

## Введение

Качественно высокий уровень образования в условиях современного российского общества, где ценностные ориентиры все более смещаются в сторону материального смысла жизни, невозможен без активной профессиональной позиции и деятельности педагога-воспитателя, социального педагога, учителя – всесторонне развитой и творческой личности. Внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий, направленных на повышение качества всей образовательной системы России, требует серьезных изменений в центральном звене целостного процесса образования, в связке «педагог – воспитанник (ученик)», точнее, в качестве профессиональной подготовки педагога. Качество его подготовки определяют два ключевых момента: развитие профессионально значимых качеств личности педагога (внутренний, ментальный) и его оснащение современной педагогической технологией и техникой (внешний, формальный).

А. С. Макаренко писал, что подготовка воспитателя заключается «...прежде всего в организации характера педагога, воспитании его поведения, а затем в организации его специальных знаний и навыков, без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем, не может работать, так как у него не поставлен голос, он не умеет разговаривать с ребенком и не знает, в каких случаях как нужно говорить. Без этих умений не может быть хорошего воспитателя» [35, с. 266]. Высшее образование без этих содержательных компонентов процесса подготовки педагога-воспитателя А. С. Макаренко называл «кустарным».

В настоящее время теоретические обоснования решения проблемы речевой подготовки педагога-профессионала – мастера – предлагаются в рамках психологии педагогического общения, теории педагогического дискурса, культуры речи, педагогической риторики. Комплексное применение данных подходов к решению проблемы (единство традиционного и нового) является необходимым и полезным. Вместе с тем нельзя не отметить весьма малое исследовательское внимание к реальным, практическим результатам внутренней педагогической работы – звучанию голоса педагога в процессе его профессионального общения с воспитанником.

Педагогический процесс концентрируется и реализуется в педагогическом действии как личностном уникальном целостном педагогическом

смысле. Совокупность таких действий представляет собой профессиональную педагогическую деятельность, которая обуславливается совокупностью устойчивых профессионально значимых качеств личности, зависящих от «...уровня профессионального сознания учителя, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой» [21, с. 37].

В «Словаре по педагогике» отмечается, что педагогическая технология «...представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий, разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат» [22, с. 350].

Педагогическая техника определяется как «...совокупность умений и навыков, обеспечивающих оптимальное поведение учителя и его эффективное взаимодействие с детьми в различных педагогических ситуациях; комплекс общепедагогических и психологических умений учителя, обеспечивающих владение своим психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом, речью и организацию педагогически целесообразного общения» [22, с. 342].

Основной проблемой педагогической деятельности является достижение взаимопонимания и взаимодействия субъектов: воспитателя (учителя) и воспитанника (ученика). Решение этой проблемы возможно только в рамках качественного педагогического общения, т. е. педагогической коммуникации – профессионального общения воспитателя с воспитанниками, учителя с учениками в каждый конкретный момент целостного педагогического процесса.

А. П. Садохин определяет коммуникацию как социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой целенаправленно при помощи различных средств, который имеет своей целью достижение взаимопонимания между партнерами и осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами [51, с. 90].

Коммуникативная деятельность педагога, учителя – «...это деятельность общения, с помощью которой учитель передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью учащихся, регулирует взаимоотношения между обу-



чаемыми. Коммуникативная деятельность учителя бесконечно разнообразна и насыщена. ...Учителю приходится вступать в речевое общение с учениками; не менее разнообразны и такие речевые ситуации, когда в качестве адресата учителя выступают его коллеги, и, наконец, достаточно часто приходится учителю адресовать свое высказывание не коллегам... Чаше всего в речевой практике учитель вступает в контакт, используя устную форму речи» [46, с. 81].

Устная речь педагога – важнейшее средство профессионального общения. В идеале речь педагога-профессионала – это речь представителя высшего, элитарного типа речевой культуры. По словам известного специалиста по культуре русской речи М. В. Колтуновой, такой тип речевой культуры предполагает соответствие строгим этическим нормам общения: следование принципу вежливости и кооперации в процессе диалога, отсутствие грубых выражений, ноток категоричности и повышенного тона общения. Речь носителя элитарного типа речевой культуры должна быть безукоризненной с точки зрения соблюдения языковых норм, она должна отличаться богатством, выразительностью, аргументированностью, логичностью, доступностью, ясностью изложения и т. п. Представитель элитарной речевой культуры должен владеть всеми функциональными стилями русского литературного языка: разговорным, официально-деловым, научным, публицистическим и художественным. «Элитарная речевая культура – это искусство пользоваться языком. Именно этот тип речевой культуры и составляет предмет обучения», – пишет М. В. Колтунова [25, с. 30].

Голос – инструмент педагогического общения – актуализирует речь педагога. Звучание голоса как внешняя, материальная форма речи (проявление сущности педагогической деятельности) выражает смысл педагогического высказывания (текста) – его внутреннюю форму (сущность педагогической деятельности) в момент непосредственного общения педагога и воспитанников (перцептивное общение – высший, творческий уровень).

Неразрывная взаимосвязь этих двух важнейших аспектов – единство внутреннего, ментального (профессионально значимые качества личности педагога) и внешнего, формального (педагогическая техника) в момент педагогического высказывания – есть педагогический смысл (действие) процесса воспитания и обучения (подлинное взаимопонимание субъектов и понимание окружающего их мира).

Педагогический смысл определяет актуальный выбор педагогических методов (основные методы воспитания – методы организации воспитывающей среды, организации деятельности, ее осмысления, методы педагогической оценки, убеждения, упражнения; методы обучения – сообщающий, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, творческий, а также словесные, наглядные и практически-действенные методы), их последовательность, педагогическую технологию.

Воспитание потребности в постижении педагогического смысла и обучение технологии его формирования является необходимым условием качественной подготовки будущего воспитателя, учителя, залогом его успешной профессиональной деятельности.

Схема произнесения педагогической речи, которая представлена в прил. 1 настоящего учебного пособия, наглядно отображает его содержание. Два пути овладения учебным материалом: теоретический (на схеме обозначенный стрелками сверху вниз) и практический (стрелки снизу вверх) – направлены к одной цели – одновременному и комплексному формированию знаний, умений и навыков, необходимых для правильного речевого высказывания в различных педагогических и жизненных ситуациях.

Характерной чертой теоретических и практических (прил. 2) занятий по постановке речевого голоса педагога является интонационно-смысловой (коннотативный), т. е. творческий, подход к процессу понимания любого текста, к процессу теоретического, практического и методического решения проблем его произнесения – актуализации подлинного смысла устного педагогического высказывания.

Тексты для чтения (прил. 3), имеющие определенный воспитательный и развивающий потенциал, помогут разнообразить как внеаудиторные, так и аудиторные теоретические и практические занятия.

## I. КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И ГОЛОСА

Основанием античной, а затем европейской, русской речевой культуры является древнегреческая философия пифагорейцев. По словам А. Ф. Лосева, важнейшая категория этой философии – гармония – понимается как «согласие разнообразного», «согласие разногласного». Гармония – это «...структура вещи, или вещей, которые представлены в четкой реальности и в единстве» [33, с. 268–270]. Музыкальная эстетика пифагорейцев с ее математическим аспектом определила интонацию, или «музыкальный числовой тон», который уравнивает внутренний мир человека в его связи с внешним миром «путем катарсиса-умиротворения и исцеления всей человеческой психики» [33, с. 272]. А. К. Михальская пишет: «Эта музыкально-математическая гармония пифагорейцев, безусловно, положила начало становлению эстетики речевого идеала в европейской культуре, идеала, предполагающего гармонизирующий, умиротворяющий характер взаимодействия участников речевого общения, согласного звучания разных голосов в диалоге жизни, идеала, преломленного затем культурой христианской и особенно православно-христианской... Общий “музыкальный числовой тон”, соразмерность и ритмическая согласованность акустического взаимодействия – это основополагающие особенности успешной звуковой коммуникации... в человеческом общении» [40, с. 27].

Огромный вклад в становление и развитие речевой культуры, речевого искусства – риторики (гр. *rhetorike* – ораторское искусство, красноречие, красная, красивая речь) – внес Сократ. Эвристическая риторика сократовского диалога, противодействующая монологической риторике софистов (ее родоначальник – Протагор), несет в себе ярко выраженное нравственное, педагогическое начало: совместный поиск истины и справедливости учителем и учеником в процессе устной речевой деятельности. По Сократу, этический смысл искусства красноречия заключается в умении не только убеждать, воздействуя на слушателя, но и воспитывать душу собеседника. Такое искусство требует риторического мастерства, и без большого сознательного труда оно невозможно. Это искусство приносит людям радость.

Учение великого мыслителя и практика было отражено в диалогах Платона, в классически стройной «Риторике» Аристотеля, в практической деятельности Демосфена по постановке речевого голоса. Важно отметить, что своеобразная и неповторимая риторическая деятельность Сократа, а затем и Платона носила коннотативный, дополнительно-смысловой, творчески воспитывающий характер: «От Платона его ученикам передавалось нечто большее, чем буквальный смысл слов», – писал Р. Штайнер [66, с. 39].

Античные риторические и педагогические традиции получили свое продолжение в концепции знаменитого древнеримского оратора Цицерона, чье риторическое наследие оказало сильнейшее влияние на судьбы речевой культуры Нового времени в Западной Европе и в России. Слово у Цицерона важнее знания, эстетика речи важнее содержания. Эстетический идеал Цицерона – та же гармония (у Платона – «софросина»), но несколько другого порядка, характеризующаяся сглаженностью противоречий, отстраненностью от безобразного и темного, уходом от страстей – гармония в некотором смысле искусственная. Категория гармонии у Цицерона получает название *frugalitas* (от лат. *fruges* – зерно), что означает «годность»: сдержанность, постоянство, умеренность, рациональность. У Цицерона оратор – прежде всего учитель. Учить, доставляя удовольствие слушателю, производя сильное впечатление на него, – это обязанность оратора.

Последователь Цицерона Квинтилиан призывал к соблюдению правильности речи, меры. Педагог Квинтилиан большое внимание уделял педагогическому тону, который, по его мнению, должен быть ровным, но не сухим, а тем более суровым и бранчливым. Особое место в трудах Квинтилиана занимает проблема методики воспитания оратора. Его риторические и педагогические взгляды оказали прямое влияние на русскую ораторскую прозу, на деятельность выдающихся русских риторов и педагогов Епифания Славинецкого, Симеона Полоцкого, Дмитрия Ростовского, Феофана Прокоповича и др.

С наступлением эры христианства понятие «личность» становится одним из важнейших в новом мировоззрении. Человек подобен единому Богу Творцу, он неповторим, он не индивидуальность, как в античной культуре, а личность, и личность духовно свободная. Личность нравственна только в актах творческого отношения к миру и самой себе, отношения, проявляемого в любом виде человеческой деятельности и в этом смысле ставящего личность выше общества.

В христианстве любое риторическое высказывание мыслится как высказывание педагогическое. Античные категории гармонии, «софросины», *frugalitas* в христианской риторике и педагогике трансформируются в понятие «кротость», выражающее общий тон речевого высказывания – радостное спокойствие.

В средневековой Западной Европе античные представления о связи нравственного воспитания и речевой деятельности заняли особое место. Совершенствование речи является средством нравственного совершенствования человека. Правильность речи, точность слов – это гарантия от ереси. Главенствующая роль личности, ее интеллекта, связанная с монологической, субъект-объектной моделью античной риторики и педагогики, – основной принцип речевого и педагогического идеала эпохи (Фома Аквинский).

Эпоха Возрождения обращается к античной, классической культуре живого риторико-педагогического диалога (Эразм Роттердамский, Франсуа Рабле, Мишель Монтень). Вместе с тем продолжают традиции Аристотеля, Цицерона и Квинтилиана (рациональное, формальное, регламентированное начало в педагогической риторике иезуитов). В это же время Ян Амос Коменский в своей «Великой дидактике» выступает решительным сторонником равноправных, диалогических, гармоничных отношений человека и мира. Дидактика Коменского строится на основании принципов и по канону античной классической риторики.

В эпоху Просвещения выделились «английская» (Дж. Локк) и «французская» (Ж.-Ж. Руссо) системы, которые в общем виде отражали различные риторико-педагогические идеалы. Первая – диалогического типа, вторая – система «естественного воспитания», фактически отрицающая педагогическое слово. Риторико-педагогические устремления Г. Лейбница (Германия) и К. Гельвеция (Франция) были направлены на соединение диалогичности, внутренней глубины педагогического поиска с точной, рациональной формой.

Наиболее известные педагогические системы XIX в. либо умаляли воспитывающую роль слова (И. Песталоцци), либо использовали его в качестве важнейшего инструмента воспитания и обучения, т. е. достижения гармонии (Ф. Дистервег, И. Герbart).

В России красноречие явилось результатом слияния народной устной речевой традиции и античных, византийских и южнославян-

ских риторических образцов. Христианские заповеди и античное наследие составили идеал педагогической речи – гармоническую уравновешенность и определенность. Основные этико-риторические принципы – это уважение к собеседнику, кроткий и смиренный тон, положительные эстетические эмоции. Эти принципы последовательно воплощались в памятниках XI–XVI вв.: «Поучении Владимира Мономаха», переводном византийском тексте «Пчела», «Молении Даниила Заточника», «Наставлении отца сыну», «Послании Геннадия митрополиту Симону» и др.

В XVII в. русские традиции педагогической риторики развивал Епифаний Славинецкий, который уделял значительное внимание технике речи, голоса, а также Максим Грек и др. Классическая категория гармонии в их деятельности трансформировалась в своеобразную нравственно-смысловую категорию соборности.

В XVIII в. великий ученый М. В. Ломоносов создал знаменитое «Краткое руководство к красноречию», в котором указаны конкретные пути и способы достижения гармоничного единства внутреннего и внешнего в риторико-педагогической деятельности. Это время было отмечено и риторико-педагогической деятельностью крупнейшего русского просветителя Н. И. Новикова.

В XVIII и в начале XIX в. появились различного рода регламенты и уставы учебных заведений России, где предъявлялись официальные требования к педагогической речи на основе гуманного отношения учителя к ученику. Сократовское понимание риторики как науки, практики и искусства нравственно-педагогического, смыслового воздействия было вполне воспринято педагогикой и школой того времени.

К середине XIX в. наметился кризис риторики как научной и учебной дисциплины, который отразился во взглядах В. Г. Белинского. Антириторическая позиция В. Г. Белинского была вызвана, по-видимому, отрицанием античной риторики как «науки для господ» [49, с. 163].

Большое внимание проблемам педагогической речи уделяли выдающиеся деятели русского образования XIX в. Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский. Концепцию педагогического эвристического диалога, глубоко понятую и воспринятую Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинский наполнил народным содержанием.

В XX в. традиции русской классической педагогической речи сохранились в основном в православном церковном красноречии.

Вдумчивое отношение к этим традициям – понимание сущности речевой педагогической деятельности (того самого «музыкального числового тона») и осознание важного значения проявленности этой сущности, в частности голосовой, – является правильным, но трудным путем к возрождению речевой педагогической культуры.

### **Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте риторико-педагогический идеал Античности.
2. В чем заключается значение риторико-педагогической деятельности Сократа, Платона и Аристотеля?
3. В чем заключается сущность христианской речевой педагогической традиции?
4. Назовите основные этапы истории развития педагогической речи в Западной Европе с указанием имен педагогов.
5. Назовите основные этапы истории развития педагогической речи в России с указанием имен педагогов.

## II. ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Педагогическая деятельность – это не только практика и наука, это еще и искусство – высший уровень педагогического мастерства. Рассмотрение устной речевой педагогической деятельности, напрямую зависящей от уровня педагогического сознания, с позиций философии и эстетики позволит определить значение и роль художественного компонента устной речевой деятельности педагога в процессе становления и развития его профессионального мастерства.

«Философский словарь» так определяет сознание: *«Сознание – высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной реальности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей»* [62, с. 436] (курсив наш. – Л. П.). Сознание человека неразрывно связано с предметами, окружающими его с самого рождения. Сознание человека также связано и с языком / речью как средством общения. Язык / речь в самом широком понимании этого термина так же древен, как и сознание. Отличая себя от своей жизнедеятельности и ее предмета, человек тем самым относится к объектам окружающей действительности с пониманием, со знанием, а потому способ его отношения к миру называется сознанием. Без понимания, без знания, которое несет с собой общественно-историческая предметная деятельность и человеческая речь, сознания не существует. Каждый чувственный образ предмета, каждое ощущение и представление только тогда являются частью сознания, когда они обладают определенными значением и смыслом. Знания, значение и смысл, сохраняемые в языке, направляют и дифференцируют чувства человека, его волю, внимание и другие психические акты. Но сознание формируется через деятельность, и тем самым оно изменяет природу, общество, себя. Сознание не только отражает мир, но и творит его по законам пользы и красоты. Поэтому не просто обыденное, не только научное и другие формы сознания, но и эстетическое и особенно художественное сознание (в основании его лежит ценностно-оценочный план сознания человека) становится важнейшей составляющей творческого отноше-



ния человека к миру посредством мышления и речи; поэтому термин «человеческое сознание» по отношению к устной речи употребляется в неразрывной связи с термином «художественное сознание».

Философ, эстетик, педагог Л. А. Закс так определил этот феномен: *«Художественное сознание – социокультурно-обусловленный идеальный субстрат (основание) и механизм (способ) художественно-образного освоения мира, система идеальных структур, порождающих, программирующих и регулирующих художественную (творческую и восприимчивую) деятельность и ее продукты»* [19, с. 7] (курсив наш. – Л. П.).

Художественное сознание и в этой своей ипостаси, и в двух других (как идеальная реальность художественных образов и как процессы духовной художественной деятельности) пронизано и наполнено личностным началом, отношением и действием субъекта. Художественное сознание функционирует только посредством интонирования объекта (в данном случае педагогической действительности, в частности педагогической речи) личностью – ее особого целостного духовно-душевно-телесного напряжения. Поэтому устная речь как главное средство педагогического общения, живое слово, должна восприниматься, пониматься и выражаться не как простые, «плоские», заполненные неким значением и смыслом звуковые знаки, а как глубинная, многообразная, наполненная творческим отношением личности система, каждая единица которой и одновременно целое осознается как произведение искусства.

Педагогическое сознание как совокупность специальных знаний и ценностных установок педагога, как отражение педагогической действительности, функционирующее в границах европейской (христианской), русской (православной) культурно-исторической традиции, опирается на ее ключевые моменты, выраженные в понятиях личности, свободы, нравственности, творчества и наиболее ярко осознанные в философии Н. А. Бердяева. Эти моменты были глубоко проработаны в философско-педагогических трудах В. В. Розанова, в философско-лингвистических трудах М. М. Бахтина. Личность как духовно-душевно-телесное единство – это не простая часть мира: «В человеке скрыта загадка познания и загадка бытия» [7, с. 28]. Личность выше, первичнее, важнее общества. Личность неповторима, она – единственная. Свобода личности – это, прежде всего, свобода духовная. Нравствен-

ное достоинство – это не просто бескорыстие, послушание и воздержание, так как эти качества предполагают пассивность, напротив, человек должен создавать добро, причем это добро заключается не только в создании моральных ценностей. Он также призван быть творцом в духовной, умственной, художественной, научной и других сферах своей деятельности. В них человек должен создавать до сих пор не существовавшие ценности внутреннего и внешнего мира: «Как существо свободное, как свободный дух, человек призван быть творцом новых ценностей» [7, с. 55].

Народная педагогика и выдающиеся русские педагоги всегда отождествляли воспитателя, учителя-творца с художником, а его деятельность – с искусством, главным образом с искусством слова. Об этом свидетельствуют памятники народного творчества (пестушки и потешки, сказки, песни); труды известных мыслителей и педагогов прошлого: Епифания Славинецкого, Симеона Полоцкого и др.; деятельность педагогов XVIII в. М. В. Ломоносова, М. М. Сперанского и др.; педагогов-практиков, педагогов-теоретиков, педагогов-художников (писателей) XIX–XX вв. Н. Ф. Кошанского, Ф. И. Буслаева, В. П. Острогорского, Д. Д. Коровякова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др. Этот богатейший опыт доказывает, что непреодолимой границы между практическим (действенным), научным (дискурсивным) и художественным (целостно-образным) мышлением в целостном педагогическом сознании не существует, а художественно-образный аспект речевой педагогической деятельности является непременной составляющей целостного процесса воспитания.

К. Д. Ушинский писал, что педагогика изучает «...человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания» [60, с. 23]. А. С. Макаренко подчеркивал: «Моя литературная работа – только форма педагогической работы» [34, с. 50]. По словам А. С. Макаренко, педагог – это актер, который «...не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть» [34, с. 42]. В. А. Сухомлинский определял роль учителя так: «Вы – один из скульпторов, создающих человека будущего. И скульптор особый, не похожий на других. Вы, творец человека, своим мастерством, своим умением, искусством должны давать пример другим ваятелям. У каждого скульптора свой характер, свой почерк, свои достоинства (а иногда и недостат-

ки)» [56, с. 143–144]. Психолог и педагог Л. С. Выготский писал: «Искусство преобразует действительность не только в построениях фантазии, но и в реальной переработке вещей, предметов, положений. Жилище и одежда, разговор и чтение, школьный праздник и походка – все это в одинаковой мере может служить благодарнейшим материалом для эстетической обработки» [14, с. 245].

Педагогический процесс неотделим от процесса художественного творчества. «Художественное творчество составляет элемент всех видов общественно-производственной деятельности человека», – говорится в «Кратком словаре по эстетике» [27, с. 166].

Бытует мнение, что ораторское искусство, а также искусство устной речи педагога – это проявление особого «дара» и владеть этим «даром» могут только «талантливые» люди. Напротив, теория и практика опровергают такую точку зрения. Классическим примером этому может служить ораторская деятельность Демосфена. Искусство говорить – это сознательное по своей сути и вполне реальное дело. «Ораторами становятся», – сказал Цицерон. Использование творческого, художественного аспекта сознания должно стать основой процесса совершенствования речи любого человека и каждого педагога, основой, образно говоря, «технологии обаяния» (по В. И. Далю, «обаять – очаровать, околдовать; сродно, обольстить краснобайством» [16, с. 566]).

Педагогическое творчество – высший уровень педагогической деятельности, профессионального мастерства педагога и, соответственно, его профессионального сознания. Согласно «Педагогическому словарю», *педагогическое сознание есть «...совокупность знаний и ценностных установок учителя, определяющая характер всей его педагогической деятельности и отношения к профессии и детям»* [21, с. 137–138] (курсив наш. – Л. П.), однако педагогическое сознание – это не только личностное, индивидуальное, но одновременно и общественное, надиндивидуальное явление. Педагогическое творчество, реализующее органический, эмоциональный и мыслительный компоненты психики человека, не может существовать без художественно-образного аспекта педагогического сознания. Именно благодаря художественной образности оно концентрирует и возвышает над прагматизмом и обыденностью весь педагогический процесс в каждом конкретном его моменте в преддверии педагогического действия, в первую очередь речевого: «Поэзия не там только, где есть великие

создания искусства, но везде, где звучит человеческое слово», – писал Л. С. Выготский [14, с. 245].

Показателем вполне сформировавшегося педагогического сознания является потребность в педагогической деятельности как творчестве. Педагогическая деятельность – это не просто наука и практика, это жизнь, а жизнь должна быть творчеством, искусством. «Жизнь как творчество», как «процесс художественного творчества» – так определил свое отношение к педагогической деятельности Л. С. Выготский [14, с. 316].

Сознательный и творческий подход к совершенствованию устной речи педагога становится возможным только на базе внутреннего, личностного отношения человека к миру, заключенного в его высказывании → речевом «поступке» → педагогическом действии = интонировании.

### **Вопросы и задания**

1. Каким образом связаны между собой сознание и язык / речь?
2. В чем заключается специфика художественного сознания?
3. Как соотносятся между собой культурно-исторические традиции и педагогическое сознание?
4. Определите значение и роль художественного аспекта педагогического сознания в педагогической деятельности.

### III. РЕЧЕВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТОНАЦИЯ И КОННОТАЦИЯ

Как уже говорилось, творческое педагогическое сознание (с его художественным аспектом) функционирует посредством интонирования объекта личностью (ее особого целостного духовно-душевно-телесного напряжения). Примеры интонирования: вежливость (вежливый тон), грубость (грубый тон) и т. п.

А. С. Макаренко указывал на важную роль особого педагогического тона (интонации) в процессе педагогической деятельности: «Когда общий тон требования, целеустремленность действия воспитаны в коллективе на самом деле, тогда и детский коллектив вас поддерживает» [34, с. 87]. «Искренний, требовательный тон» [34, с. 48] (педагогический тон) обладает огромными воспитательными возможностями воздействия на личность: он способен влиять на всю последующую жизнь человека. В терминах «целеустремленность» и «требовательность» сконцентрирована сама суть педагогического процесса, опирающегося на «основной принцип нашей педагогической работы, школьной, внешкольной, дошкольной» – «как можно большее уважение к человеку» [34, с. 48].

Термин «тон» происходит от греческого *tonos* – «напряжение, ударение» [42, с. 611]. С научных позиций сущность тона (интонации) впервые раскрыл выдающийся русский музыковед Б. В. Асафьев. Современная эстетическая наука рассматривает тон (интонацию) уже как «фундаментальное явление культуры» [38, с. 204]. Наиболее точно и глубоко сущность интонации определил Л. А. Закс: *«Целостное динамическое духовно-душевно-телесное напряжение ценностного отношения человека к действительности, активно выражаемое им в различном знаковом материале, есть не что иное, как интонирование субъекта, интонационный строй его субъективности, отдельная же, конкретная интонация – это качественно определенное в своем смысловом наполнении (значении) и психофизиологической интенсивности выразительное и выраженное напряжение субъекта»* [19, с. 55] (курсив наш. – Л. П.). Это напряжение «...ощущается как общее, целостное и динамическое напряжение относящегося = нерав-

*нодушно устремленного к миру и страстно реагирующего на него человека» [19, с. 27] (курсив наш. – Л. П.).*

Таким образом, тон, интонация как внутренняя форма творческой педагогической деятельности включает в себя три уровня оснований и одновременно три компонента психики. Их можно обозначить терминами «дух», «душа» и «тело». Эти три составляющие психики педагога как творческой личности пронизаны особым напряжением-переживанием. Важнейшими чертами этого целостного напряжения являются: смысловая наполненность; особая «энергетичность»; континуальность («протяженность», «соединенность») и одновременно дискретность («разделенность»); живая изменяемость; направленность на объекты и реализуемость.

Интонация тесно «спаяна» с ритмом, прежде всего с ритмом человеческого дыхания, и реализуется главным образом через речь. Создание, произнесение и слушание текста – это его интонирование. О важнейшей роли тона, интонации в процессе речетворчества заявлял Ю. В. Рождественский: «Тон как источник изобретения. Звуковой ряд и его ритмика, включая внутреннюю схему смыслового ритма, – есть первоначальная опора изобретенной и создаваемой речи... Прозаически, не только художники слова, но и люди, создающие деловую речь, должны сначала, как они говорят, найти “тон” речевого произведения, в который вписываются слова» [49, с. 247]. Сказанное имеет прямое отношение к педагогической речи (ее изобретению, произнесению, восприятию), шире – к педагогической деятельности, где и отдельная интонация есть внутренняя форма педагогической деятельности, т. е. педагогического действия.

Об этом же писал русский философ, эстетик, филолог М. М. Бахтин: «Такие речевые явления, как приказания, требования, заповеди, запрещения, обещания (обетования), угрозы, хвалы, порицания, брань, проклятия, благословения и т. п., составляют очень важную часть внеконтекстной действительности. Все они связаны с резко выраженной интонацией, способной переходить (переноситься) на любые слова и выражения, не имеющие прямого значения приказания, угрозы и т. п.

Важен тон, отрешенный от звуковых и семантических элементов слова (и других знаков). Они определяют сложную тональность нашего сознания, служащего эмоционально-ценностным контекстом при понимании (полном, смысловом понимании) нами читаемого

(или слышимого) текста, а также в более сложной форме и при творческом создании (порождении) текста.

Задача заключается в том, чтобы вещную среду, действующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе творческой) личности» [6, с. 387].

Подобное понимание интонации позволяет разрешать ключевые проблемы педагогики и методики воспитания и обучения, а также решать частные, но не менее важные проблемы и задачи, стоящие перед педагогом и обучающимися. Например, проблема соотношения устной и письменной речи в процессе говорения (шире – проблема соотношения понятий подготовленной и неподготовленной, спонтанной и неспонтанной речи) решается через интонирование достаточно просто. Любая речь, в том числе и разговорная, всегда в какой-то степени подготовлена: перед тем, как высказаться, человек обязательно что-либо чувствует, думает и как-то готовится телом (голосом), даже тогда, когда он является воспринимающей стороной в процессе диалога (внимательно слушает). Тогда он тоже интонирует – проживает-переживает объект, свою или чужую речь (понимая чужую речь, делая ее «своей») – дополняя собственными смыслами) внутренне, ментально. Научившись правильно интонировать, человек может гораздо быстрее и качественнее подготовить, произнести и услышать любую речь.

Природа интонации как явления духовно-семиотического определяет неизбежность «приращения» ее исходного содержания за счет дополнительных, или коннотативных, значений, органично вносимых в живую интонацию интонирующими субъектами (авторами, исполнителями, слушателями). По М. М. Бахтину, это звуковые и семантические элементы слова (и других знаков).

*Термин «коннотация» (от лат. *connoto* – имею дополнительное значение) в речи обозначает возникающий в процессе исполнения и слушания компонент внутренней речевой формы (интонации) – уникальный целостный смысл речевого произведения (текста), который дополняет и изменяет первоначальное авторское содержание и придает речи особый, личностный оттенок. В более широком, включающем авторский, первоначальный смысл, аспекте под термином «коннотация» понимается уникальный целостный смысл речевого произведения во*

*всех его аспектах и «переливах», причем в связи с тем, что этот смысл создает и «обеспечивает».* По М. М. Бахтину, это тональность, это то самое платоновское «нечто большее, чем буквальный смысл слов».

Интонация как единое целое включает в себя два типа информации, идущей из глубины веков: *о себе (личный) и о группе, к которой принадлежит личность (надиндивидуальный, общественный).* Но так или иначе, общественная составляющая интонации всегда конотируется посредством личностной актуализации другим интонирующим субъектом – изменяется даже реально звучащий текст. В каждом конкретном случае интонация выражается в языке как системе знаков. В семиологии коннотация – это «остаток» [67, с. 286]. В данном случае имеется в виду некое «свободное место» в знаковой системе, некая незаконченность ее, незавершенность, которая должна быть восполнена личностным смыслом, некой дополненностью, «довеском». Этот «довесок» определяет собой поступок (действие), в котором проявляются ценности, идеи, интересы личности, отражающие ее взаимодействие с окружающим миром.

В языке как потенциальной абстракции интонации и коннотации быть не может, потому что они появляются только на уровне речи, реального высказывания личности – произведения (текста). Общественное, надиндивидуальное (значение) и его личностная часть (авторский смысл) проявляют себя в личностной форме – в форме исполнительского смысла, т. е. смысл – это форма бытия значения. Интонация включает в себя как значение, так и различные смыслы, а смысл всегда богаче значений, так как в нем «свертывается» контекст всего произведения (текста). Данный конкретный новый исполнительский или слушательский смысл, дополняющий, варьирующий, по-новому индивидуализирующий смысл авторский, есть коннотация. Таким образом, коннотация трактуется через смысл: как субъективированное (переживаемое) в речевом процессе (исполнении, восприятии) значение (значения), модифицируемое, обогащаемое именно за счет личностного начала – индивидуальности и личного опыта того, кто переживает и интонирует. Как автор «присваивает» интонации своей эпохи, так исполнитель (слушатель) «присваивает» интонации автора, вживается в них, делает их личностными, «своими». Здесь личностное начало важнее «усредненности» языка, а авторское творчество важнее самой системы, оно уникально и удивительно в своей неповторимости.



По отношению к речи в целом можно говорить о том, что ее коннотативно-смысловое содержание так же объективно и неизбежно, как ее интерпретация исполнителем, как ее личностное переживание и понимание слушателем.

Однако не следует забывать о том, что надындивидуальный аспект интонации является тем фундаментом, на который опирается коммуникативность, понятность языка / речи – устной и письменной.

Педагог в процессе речевой деятельности обязательно, сознательно или неосознанно, привносит личностные смыслы в любой произносимый им текст. Сознательное и творческое отношение педагога к устному тексту (создание, произнесение и восприятие), а также к любому педагогическому объекту – это его интонирование и коннотирование, это личностный смысл, живущий в актуальном педагогическом интонировании – единстве внутренней и внешней формы речевой педагогической деятельности. Именно он обеспечивает взаимосвязь процессов интериоризации и экстериоризации каждый раз на новом уровне и тем самым способствует развитию педагогического сознания и, соответственно, профессионально значимых качеств личности педагога-воспитателя.

Таким образом, речевой педагогической интонацией является общекультурное интонирование и коннотирование объекта сквозь призму целостного педагогического процесса (его целевого, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов) средствами языка / речи.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте сущность понятия «интонация».
2. Какую роль играет интонация в устной речи и в педагогической деятельности?
3. В чем заключается сущность понятия «коннотация»?
4. Какую роль играет коннотативный аспект интонации в речевой педагогической деятельности?

#### IV. СТРУКТУРА И СВОЙСТВА РЕЧЕВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТОНАЦИИ И КОННОТАЦИИ

Знание структуры и свойств интонации и ее коннотативного аспекта позволяет выстроить технологическую модель педагогического интонирования в процессе педагогической деятельности (последовательность формирования целостного педагогического образа или сущности педагогического смысла).

На основании духовно-душевно-телесного единства личности в структуре речевой педагогической интонации и, соответственно, коннотации выделяются следующие компоненты: эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный и объединяющий их целостно-образный компонент, или педагогический образ (основы профессионально значимых качеств личности педагога-воспитателя).

*Эмоциональный компонент.* Эмоции – главное психологическое содержание педагогической речи – имеют своим основанием ценностно-оценочный план человеческого мироотношения. Ключевая роль эмоционального компонента в структуре речевой интонации, тона заключается в напряжении, усилии, необходимом для выражения аффекта, достаточно длительного эмоционального состояния.

В отличие от «обыденных», или «жизненных», эмоций (положительных, отрицательных и др.), эстетическая и художественные эмоции как важная составляющая речевой педагогической деятельности всегда положительны. Они призваны не только эмоционально «заразить» человека, но и возвысить, упорядочить его чувственный мир, что весьма важно для формирования положительного педагогического тона в целостном педагогическом процессе.

Эмоционально-смысловое содержание интонации определено всем ходом социально-исторического развития человечества, но «объективность» эмоции, закреплённой в интонации, ни в коей мере не исключает ее субъективно-личностной сути, служащей первым импульсом к созданию, воссозданию и восприятию речевого произведения. Качество эмоционального компонента текста (общее настроение, содержащееся в нем) определяется в первую очередь интуитивно, но следует особо подчеркнуть, что эмоциональная составляющая педаго-

гической интонации является результатом весьма трудной и долгой мыслительной деятельности человека.

О важности эмоционального компонента педагогического тона говорил А. С. Макаренко: «В вашем голосе должна быть эмоция, чувство, и тут не надо уступать никакому консультанту» [34, с. 87].

*Рациональный компонент.* Рациональный компонент интонации и коннотации уточняет, корректирует эмоции, чувства говорящего и слушающего человека не только в процессе подготовки речи, но и в рамках реальной речевой ситуации.

Создание и актуализация речевого произведения (художественного, научного и др.) требуют более высокой избирательности и сосредоточенности, отвлечения и обобщения, а главное, не только отражательной, но и созидательной работы. Иными словами, созданию реального речевого высказывания предшествует его моделирование посредством интеллектуальной деятельности личности. Психологической основой интеллектуального, рационального начала в искусстве речи являются представления, механизм формирования которых осуществляется двумя путями: дискурсивным (путем доводов и аргументов) и целостно-образным (путем воображения и интуиции).

Интонирование как внутренняя форма речи протекает в виде особого, творческого напряжения мысли. Это «мыслимое интонирование» достигается главным образом посредством внутреннего «вопросно-ответного единства».

Интеллектуальная деятельность по созданию речевых моделей способствует правильному выбору стиля устного и письменного высказывания.

*Стилевой компонент.* «Краткий словарь по эстетике» определяет стиль (от гр. *stylos*) как «способ или образ изложения, изображения, выражения» [27, с. 160]. Стилевой компонент речевой педагогической интонации призван внутренне «подготовить» эмоции и мысли, а также средства языка / речи к реальному высказыванию.

Стиль мыслится и как категория языка / речи, т. е. категория, имеющая собственное значение и смысл. Музыковед В. В. Медушевский говорит о стиле как о «...семиотическом объекте, возникающем на основе произведений, объединенных целостностью мировосприятия, ставшего означаемым стиля, неразрывно связанным с его означающим – системой выразительных средств» [38, с. 32]. Понимание

стиля как крупного семиотического объекта органично согласуется с понятиями той же тематической группы (манера, почерк, полистилистика, эклектика), с рядоположенными стилю семиотическими категориями (язык, жанр, произведение), а также с понятиями эстетики (художественный метод, идеал, ценность), т. е. с личностным и общественным началом речевого педагогического высказывания (текста).

Стилевой компонент интонации и коннотации концентрирует в себе то самое чувство стиля, которое способствует правильному, в соответствии с целью и ситуацией общения, выбору лингвистических и паралингвистических средств устного высказывания. М. М. Бахтин сказал: «Стиль неразрывно связан с определенными тематическими единствами и – что особенно важно – с определенными комбинационными единствами: с определенными типами построения целого, типами его завершения, типами отношения говорящего к другим участникам речевого общения (к слушателям или читателям, партнерам, к чужой речи и т. п.)» [6, с. 255], что является крайне важным в межличностных отношениях в целостном педагогическом процессе.

А. С. Макаренко писал: «Вопрос стиля совершенно не разработан в педагогике. А между тем стиль очень многое решает» [34, с. 87–88]. Интонационно-смысловой, личностный подход к проблемам устного педагогического высказывания позволяет создающему, говорящему и воспринимающему текст субъекту не только правильно и одновременно «по-своему» ориентироваться в стилистике языка / речи, совершенствовать собственную манеру речевого поведения, но и положительно влиять на ход целостного педагогического процесса посредством собственно стиля, манеры речи и жестов (мимики).

*Образно-ассоциативный компонент.* В основе образно-ассоциативного компонента лежат образы внешнего мира, внутреннего мира человека и ассоциации, в том числе художественные. Эмоции и разум человека направлены на освоение мира, воссоздаваемого в сознании предметными по содержанию представлениями. В речи находят применение как зрительные, так и слуховые, осязательные, другие образы.

Психика человека располагает необыкновенными ассоциативными возможностями. В общем виде ассоциативная способность заключается в том, что психика может связывать свои различные продукты в устойчивые цепи. Возбуждая одно звено цепи, психика обнаруживает все остальные. Так, восприятие может вызывать представление,

эмоции, понятия, суждения, а представление, или эмоция, или понятие – другие представления, эмоции, понятия и т. д., если в свое время они были связаны психикой в ассоциативной цепи.

Ассоциации разделяются на простые и сложные, предметные и эмоциональные. Главным направляющим центром эмоциональных ассоциаций являются личностные смыслы в отличие от предметных, где направляющий центр – объективные значения. Кроме того, выделяются предметно-эмоциональные ассоциации – промежуточный их вид. Еще один вид ассоциаций – художественные. Они связывают восприятие художественных структур с жизненными предметно-эмоциональными и эмоциональными ассоциациями. Художественные ассоциации можно разделить на «общественные» и индивидуальные.

Все ассоциации составляют определенную ассоциативную сферу, общую для значительных групп людей и для каждой личности одновременно. Индивидуальные (личностные) ассоциации играют главную роль в формировании целостной структуры интонации и коннотации – речевого образа.

Профессиональная деятельность воспитателя должна включать в себя воображение – умение использовать образы внешнего и внутреннего мира, связывать их посредством различных ассоциаций с другими образами. А. С. Макаренко говорил, что мастерство воспитателя «...проявляется не в парном положении, когда я – воспитатель и ты – мой ученик. Парное положение не так важно, как то, что вас окружает» [34, с. 43].

*Речевой педагогический образ как уникальная целостная форма личностного смысла (коннотации).* Психолингвист А. А. Леонтьев употребил понятие «образ содержания текста». «Образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны» [30, с. 142], но объективно приводящий к подлинному пониманию только в процессе реализации текста.

В контексте творческого отношения к устной речи речевой образ можно определить как органическую систему образов и ассоциаций, наполненную эмоционально и рационально, организованную и выражаемую стилистически и языковыми средствами и имеющую в своем основании личностное отношение субъекта речевой деятельности к миру.

Принципиальное различие речевого и художественного образов заключается в качественно различных целях, ситуациях общения и ролях говорящих – разнонаправленности функционирования речи. По отношению к педагогике об этом писал А. С. Макаренко: «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе происходит, а потому, что видит вас, слушает вас. Если мы идем в театр и любимся актерами, которые играют прекрасно, то там эта игра – наше эстетическое наслаждение, а здесь воспитанник имеет перед собой такой же живой организм, но не играющий, а воспитывающий» [35, с. 266–267]. Речевой образ становится целостным педагогическим образом, образом воспитывающим, только благодаря «ощущению», чувствованию и осознанию целостного педагогического процесса (главное здесь – цель). *Речевой педагогический образ – это речь педагога, сконструированная в своей направленности не только на реального воспитанника или на реальный коллектив в конкретной ситуации общения, но и на воображаемых воспитанника или коллектив, представляемых в тот же самый момент на более высокой ступени их развития, – на лучшего, чем он есть, воспитанника, на лучший, чем он есть, коллектив.*

Между речевым, педагогическим и художественным образами нет непреодолимой границы, что подтверждается общностью их структуры, т. е. речевой педагогический образ во многом художествен.

Коннотация – личностный смысл речевого высказывания – неотъемлемое свойство речевого образа, следствие его ценностно-смысловых отношений со средой существования и восприятия, и прежде всего с сознанием интерпретирующего его субъекта. Многообразие свойств и внутренних связей образа, его контекстуальность дают возможность субъекту (говорящему, слушающему) обнаруживать в структуре речевого образа самые разные грани и качества.

Функциональная связь и структурное сходство интонации (интонационных художественно-речевых образов) и коннотации позволяют говорить о значительной общности их свойств. Это свойства самого образа: уникальность, неповторимость, подвижность, многообразие, многозначность, вариативность, структурная сложность, целостность и др.

Хотя интонация в любой актуальной форме личностна, а в коннотации присутствуют общезначимые моменты, сравнение их глав-

ных свойств («всеобщность» надындивидуального аспекта интонации и «личностность» коннотации) выявляет уникальность коннотации, притекающую из уникальности, неповторимости личности.

Каждый человек (субъект педагогической деятельности) может выделить (пережить, осмыслить) в структуре речевого образа близкие ему компоненты и свойства (существенные и несущественные, необходимые и случайные, общие и специфические и т. д.), т. е. речевой образ может восприниматься и воплощаться по-разному. При этом необходимо помнить об определенной стабильности структуры интонации и коннотации, иметь в виду их структурную целостность и общезначимость. Недооценка единства и многообразия свойств интонации и коннотации приводит к негативному изменению, можно сказать, искажению качества произносимой речи как совокупности ее свойств (например, чрезмерное внимание к стабильности значений омертвляет устную речь, увлеченность эмоциональным компонентом может привести к нарушению стиля и т. д.). Неоправданное выделение каких-либо компонентов и свойств из общей структуры коннотации нарушает процесс создания речевого образа. Следовательно, количественные характеристики всех компонентов коннотации должны быть приведены в соответствие с качественными характеристиками этих компонентов. Это возможно лишь в процессе реального переживания, «проживания» личностью текста – его исполнения или слушания. Об этом говорил М. М. Бахтин: «Нами признаны неосновательными и принципиально безнадежными все попытки ориентировать первую философию, философию единого и единственного бытия-субъекта на содержательно-смысловой стороне, объективированном продукте, в отвлечении от единственного действительного акта-поступка и автора его, теоретически мыслящего, эстетически созерцающего, этически поступающего – только изнутри действительного поступка, единственного, целостного и единого в своей ответственности, есть подход к единому и единственному бытию в его конкретной действительности, только на нем может ориентироваться первая философия» [6, с. 102], поэтому педагогический образ есть только сущность педагогического смысла: действия, педагогической деятельности, целостного педагогического процесса.

Знание структуры интонации и коннотации речевого педагогического высказывания позволяет выявить замкнуто-разомкнутую («по

спирали») технологическую последовательность (технологическую модель) формирования целостного речевого педагогического образа (интонирования): *образ → эмоциональное отношение к высказыванию → его осмысление → выбор стиля высказывания → привлечение образов посредством ассоциаций → формирование целостного образа*, где каждый элемент может стать исходным.

Знание свойств интонации и коннотации позволяет определить необходимую гармонию между их компонентами в конкретной ситуации педагогического общения: *найти нужное соотношение эмоциональности, рациональности, стиля и образности в процессе педагогического высказывания и выбрать необходимые вербальные и невербальные (в первую очередь голосовые) средства высказывания*.

Структура и свойства педагогической интонации и коннотации также определяют первоначальный «набор» педагогических методов в конкретной ситуации педагогического общения и взаимодействия. Например, ситуация урока, лекционного занятия выводит на первый план словесные методы обучения, методы убеждения и т. п. (рациональный компонент).

### Вопросы и задания

1. Какие компоненты входят в состав речевой педагогической интонации и коннотации? Дайте характеристики этих компонентов.
2. Чем отличаются речевой образ и речевой педагогический образ?
3. Какую роль играют компоненты и свойства интонации и коннотации в практике устной педагогической речи?



## **У. ЯЗЫК / РЕЧЬ, ЕГО ФУНКЦИИ И ФОРМА УСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

Как и в любой другой сфере деятельности, в сфере педагогики существует и функционирует особый, профессиональный язык (фонетика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис). Качество языка и речи педагога зависит от уровня его педагогического сознания и уровня речевой культуры. Язык / речь педагога должен соответствовать высшему, элитарному уровню (типу) речевой культуры – в этом главное отличие профессионального педагогического языка / речи от языка / речи представителей других профессий, от разговорного языка. Русский писатель И. А. Гончаров в утраченном ныне письме к Е. Н. Нарышкиной утверждал: «Язык не есть только говор, речь: язык есть образ внутреннего человека: его ума, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных» [37, с. 114].

*Язык – это средство устного и письменного педагогического высказывания, общения, взаимодействия. Язык является знаковой (семиотической) системой, естественно (на определенной стадии развития человеческого общества) возникшей и закономерно развивающейся, обладающей свойствами социальной предназначенности. Это система, существующая как для отдельной личности, так и для определенного социума. Кроме того, на эту знаковую систему наложены ограничения, связанные с ее функциями и используемым субстанциальным (звуковым) материалом. В «Философском словаре» дается такое определение системы: «Система (гр. systema – “составленное из частей, соединенное”) – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [62, с. 427]. Термин «система» может употребляться или в локальном смысле – как закономерно организованная совокупность однородных элементов одного уровня, связанных устойчивыми (инвариантными) отношениями, или в глобальном смысле – как закономерно организованная совокупность локальных систем (подсистем). Понятие системности допускает различные степени подсистемности.*

В хорошо организованных (жестко структурированных) системах, например в письменных текстах, существенное изменение одного элемента влечет за собой изменение в других точках системы или даже нарушение равновесия системы в целом. Поэтому как в целой системе языка, так и в отдельных ее подсистемах выделяются центр и периферия, доминантные и рецессивные черты.

Язык, обладая внутренней целостностью и единством, является полифункциональной системой. Язык – это специфическая форма отражения окружающей человека действительности.

На определенном этапе социального развития язык вступает в высшую форму своего существования – форму литературного языка, характеризующуюся социально регламентированной нормированностью и наличием более или менее широкого диапазона функциональных стилей.

Внутренняя структура языка не дана в непосредственном наблюдении, и о ней можно судить лишь по ее проявлениям и косвенным свидетельствам, т. е. по продуктам речевой деятельности человека (текстам), по результатам использования конкретной речи в конкретных ситуациях. Понимание принципиального противоречия между конечностью текста как устройства, механизма, системы и его бесконечным использованием личностью в бесконечно разнообразных ситуациях имеет далеко идущие последствия для правильного понимания природы речи, поскольку это противоречие преодолевается прежде всего в самом языке / речи, в принципе его устройства: все элементы структуры языка готовы к изменениям, в частности посредством интонации (его внутренней формы – духовно-душевно-телесного напряжения) и коннотации (личностного аспекта интонации).

Семиотическая, «означающая» сущность языка состоит в установлении соответствия между универсумом значений и универсумом звучаний: человек называет предметы и явления, дает им наименования посредством звуков голоса. Звуковая материя является первичной субстанцией языка, по отношению к которой другие существующие субстанциальные системы, в частности графические, вторичны.

Язык как исторически сложившаяся система грамматических норм и выразительных средств становится речью (речевым производением, текстом) благодаря семантической и коммуникативной функциям. Они являются наиболее общими семиотическими функциями,

которые определяют само строение речевого произведения. Именно они связывают материально-звуковые структуры с их идеальным смыслом. В роли носителей семиотических функций выступают не целостные произведения в единстве их формы и содержания, а материально-звуковая структура и ее отдельные элементы.

Семантическая функция звуковых структур связывает звуковой материал с миром действительности, с миром человеческих мыслей, идей, чувств, отношений, оценок, с темпераментом, характером, личностью автора текста или исполнителя.

Однако для того, чтобы выполнить эти задачи, речь должна быть ориентирована на свойства восприятия в соответствии с условиями ее существования в социальной среде. Способность речи служить средством общения охватывается понятием коммуникативной функции, принятым в современной науке. Коммуникативная функция связывается с наличием в той или иной степени понятного языка. Но специфическая сторона коммуникативной функции, ясно отграничивающая ее от функции семантической, заключается в существовании специальных способов воздействия на человека. Особым критерием указанной функции оказывается понятность или непонятность текста. Современная наука признает наличие двух противоположных способов организации средств: автоматизирующего и деавтоматизирующего использования языка. На этом основании коммуникативная функция подразделяется на информативную и воздействующую.

Центральная проблема процесса говорения и восприятия – это проблема понимания звучащего текста (естественно, на базе понимания языка исполнителем и слушателем). Семантическая и коммуникативная функции реализуются в ситуации конкретного общения, в ситуации творчества, в процессе говорения и слушания речи. Таким образом, данные языковые функции заключаются в обеспечении и регулировании общения – в передаче мыслей, эмоций, оценок, в управлении процессами слушательского восприятия.

Современное языкознание разграничивает язык и речь. *Язык надъиндивидуален, склонен к постоянству, системности, всеобщности; в языке заключается то повторимое, общее, что свойственно речевым произведениям определенного типа (исторического, этнического, стилевого, группового). Речь – это язык в его практической реализации, т. е. в говорении через построение и восприятие кон-*

*кретных высказываний.* Высказывание – речевое произведение, следовательно, речь – это конкретные произведения и их семиотическая сторона. Речь изменчива и подвижна, в ней проявляется личностное начало, она существует в виде конкретных, отдельных личностных объектов (текстов): речь воплощает неповторимую мысль в неповторимой форме – отсюда ее новизна и своеобразие. В речи всегда проявляется психическая индивидуальность автора (или исполнителя), темперамент, склад личности, эстетический и этический идеал.

Язык только потенциально (абстрактно) интонационен, а речь интонационна актуально – в момент исполнения-слушания. Отсюда проистекает и коннотация – феномен живой речи.

Явления языка и речи взаимосвязаны: а) речь включает в себя лексические средства и грамматику языка в качестве одной из своих сторон; б) новые явления в речи исторически предшествуют изменениям в языке; в) язык предшествует речи в процессах авторского творчества, слушательского восприятия, исполнительской интерпретации – понимания. Язык преобразуется в речь при помощи отбора и организации языковых средств личностью. В результате этого возникают новые, уникальные комбинации языковых средств со своей особой содержательностью (значениями и смыслами, интонацией, а также коннотацией). Средства языка становятся носителями уже не просто значений, а конкретных смыслов. При этом значения «скрываются» в составе этих различных смыслов, точнее в составе уникального целостного личностного смысла – коннотации. Коннотация – это неповторимость повторимого.

Таким образом, личностное начало творческого процесса (интонация и коннотация) играет важнейшую роль в процессе взаимоотношений личности и языка – правильного выбора языковых средств высказывания. М. М. Бахтин об этом сказал так: «Язык как система обладает, конечно, богатым арсеналом языковых средств – лексических, морфологических и синтаксических – для выражения эмоционально оценивающей позиции говорящего, но все эти средства как средства языка совершенно нейтральны по отношению ко всякой определенной реальной оценке. Слово “миленький” – ласкательное как по своему корневому значению, так и по суффиксу – само по себе, как единица языка, так же нейтрально, как и слово “даль”. Оно только языковое средство для возможного выражения эмоционально оцениваю-

щего отношения к действительности, но ни к какой определенной действительности оно не отнесено, это отнесение, то есть действительную оценку, может осуществить только говорящий в своем конкретном высказывании. Слова ничьи, и сами по себе они ничего не оценивают, но они могут обслужить любого говорящего и самые различные и прямо противоположные оценки говорящих» [6, с. 277–278].

Зачастую именно в индивидуальных отклонениях речи заложены истоки языковых изменений. «Язык одновременно и орудие, и продукт речи», – писал известный филолог Ф. де Соссюр [54, с. 24].

Речевое произведение как сложноорганизованный текст – это результат взаимодействия речи и языка. «Текст (от лат. *textus* – “ткань, сплетение”) – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения» [46, с. 239] (курсив наш. – Л. П.). Характер (качество) содержания произведен от системы «готовых» (авторских) значений текста и уникальной содержательности их интонирования и коннотирования слушателем или исполнителем. Речь (текст) реально интонационна и коннотативна, а язык интонационен и коннотативен потенциально, и этот вывод имеет большое значение для процесса создания и исполнения любых текстов – творческого выражения значений и смыслов, содержания высказывания. Здесь, на границе соприкосновения функций языка / речи (авторского текста) и «вторичного», слушательского, «коннотирующего» текста, рождается подлинное понимание (восприятие или исполнение) – неповторимый устный текст.

Текст всегда облечен в какую-либо определенную форму. Понятие «форма» в системе языка рассматривается в двух аспектах: *внутренняя* и *внешняя* форма.

Один из них трактует форму как способ членения материальной и смысловой (семантической) субстанции (внутренняя форма). *Внутренняя форма речи – это интонация и ее коннотативный аспект.* Современная культура русской речи справедливо определяет строение (форму) устной речи на основе ритмики и интонации (Л. А. Введенская, Г. Н. Иванова-Лукьянова, Л. Г. Павлова и др.). Но в то же время декларируется, что ритмика и интонация определяются, в свою очередь, «...рядом лингвистических факторов: лексикой текста, его грамматикой, в особенности синтаксисом, порядком слов и актуальным членением, стилистикой, а также экспрессивной окрашенностью,

модальностью и другими семантическими категориями, которые содержатся в тексте» [20, с. 3]. Однако неясно, в каком соотношении находятся языковые средства и звуковая, а также смысловая форма. В трактовке Г. Н. Ивановой-Лукьяновой ключевое понятие «интонация» не имеет четкой определенности: «Термин “интонация” имеет два значения – узкое и широкое. В узком смысле он используется для обозначения мелодики, мелодического контура, движения тона. Широкий смысл термина включает, помимо интонации, ударение, паузирование, темп. Разделение на узкое и широкое толкование термина здесь весьма условно, ибо и в понятие мелодического контура включаются такие понятия, как ударение и паузирование» [20, с. 6]. В этом определении наблюдается смешение родо-видовых отношений: получается, что интонация включает в себя интонацию, более того, она есть внешнее – звук. Вместе с тем система фиксации некоторых внешних параметров устной речи, разработанная Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, может явиться ценным практическим подспорьем в выработке навыков правильного произнесения устного и письменного текста.

Так, по Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, в русском языке насчитывается семь основных интонационных (мелодических) конструкций (ИК). В ИК-1 тон резко падает вниз; в ИК-2 тон незначительно повышается или остается на прежнем уровне; в ИК-3 тон резко повышается; в ИК-4 тон незначительно понижается, а затем постепенно повышается; в ИК-5 предцентровая часть движется по высокому тону, а в центральной части тон резко падает и движется по низкому уровню; в ИК-6 происходит плавное, постепенное, не очень резкое повышение тона; ИК-7 используется крайне редко. Подобным же образом обозначаются паузирование, ударение и др.

Однако интонация – это не внешняя, звуковая форма речи, а ее внутренняя, смысловая форма, выражаемая в форме внешней.

Второй аспект рассмотрения понятия «форма» в языке / речи трактует ее как внешнюю, наблюдаемую, связанную со слуховым или зрительным восприятием сторону языка / речи. Будучи употребленным по отношению к языку вообще, термин «форма» соответствует термину «выражение» и означает область материальных средств, служащих для передачи эмоций, мыслей и другого содержания. В этом смысле форма противопоставляется содержанию, семантике, смысловой стороне речи. *При употреблении по отношению к отдельной язы-*

*ковой единице термин «форма» обозначает внешнюю сторону языкового знака, его материальную, физическую сущность и противопоставляется значению и смыслу. Термин «форма» в этом понимании считается эквивалентом средневекового термина «vox» (звучание, звук, голос). Внешняя форма образуется в виде гласных и согласных звуков. Гласные звуки как основное выражение тона характеризуются высотой, громкостью, длительностью, тембром и пространственной локализацией.*

Правильный выбор фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических и синтаксических средств языка для конкретного высказывания зависит от интонирования данной речевой или педагогической ситуации личностью. На основании функций языка / речи личностное интонирование и ситуация общения определяют стиль педагогического высказывания, который затем воплощается во внешнюю, звуковую форму.

### **Вопросы и задания**

1. Чем отличается язык от речи?
2. Назовите основные функции языка / речи и раскройте их содержание.
3. Дайте определение текста.
4. Каким образом связаны между собой внешняя и внутренняя формы устной речи?

## VI. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТИЛИ УСТНОЙ РЕЧИ

Ситуативное многообразие педагогического процесса определяет важное условие качественного общения и взаимодействия субъектов – педагог должен владеть всеми общепринятыми (признанными обществом в качестве ведущих на определенном этапе его исторического развития) стилями устной речи: разговорным, официально-деловым, научным (учебно-научным), публицистическим, художественным. Функциональная стилистика указывает педагогу общие направления и способы выбора языковых средств устного речевого высказывания.

Лексический, морфологический и синтаксический состав текста является самым заметным признаком стиля высказывания, но цель, ситуация и роль говорящего могут изменять смысл устного высказывания вплоть до противоположного. Стиль можно трактовать как некую «пограничную зону» между формой и содержанием текста, поэтому способ высказывания зачастую имеет решающее влияние на результат речевой деятельности: неправильно или неточно выбранный стиль не позволит достичь нужных целей речевой деятельности – выразить замысел текста адекватно ситуации. Правильно отобрать средства устного высказывания возможно, только опираясь на внутреннюю форму речи – интонацию и ее коннотативный аспект.

По М. Н. Кожиной, в современной лингвистической стилистике существует четыре направления изучения стилевых особенностей языка / речи [23]. *Первое направление* – стилистические ресурсы, или стилистика ресурсов, – является традиционным. Это описательная или структурная стилистика, изучающая стилистически окрашенные средства языка, выразительные возможности и семантико-функциональные оттенки слов, форм, конструкций, а также средств словесной образности. *Второе направление* – функциональная стилистика – исследует закономерности функционирования языка в зависимости от коммуникативных задач в той или иной сфере общения, прежде всего специфику и речевую системность функциональных стилей, подстилей, жанров и т. д. *Третье направление* – наука о стилях художественной литературы. Она рассматривает взаимодействие литературно-



го языка и различных стилей: от художественного национального до авторского. *Четвертое направление* – практическая стилистика, которая должна воспитывать у обучающегося стилевое чутье, знакомить его с нормами того или иного функционального стиля, развивать у говорящего умение строить речь.

Рассмотрение стиля с позиций практики устной речи требует обобщения всех перечисленных направлений функциональной стилистики на основе интонационно-смыслового (коннотативного) понимания языка / речи с целью сведения их в единую систему для последующей актуализации любого текста. В этом смысле создание, исполнение и слушание текста должны рассматриваться в той или иной степени с позиций эстетики и даже искусства.

Современная лингвистика выделяет следующие *функциональные стили языка / речи*: *разговорный, официально-деловой, научный, публицистический и литературно-художественный*.

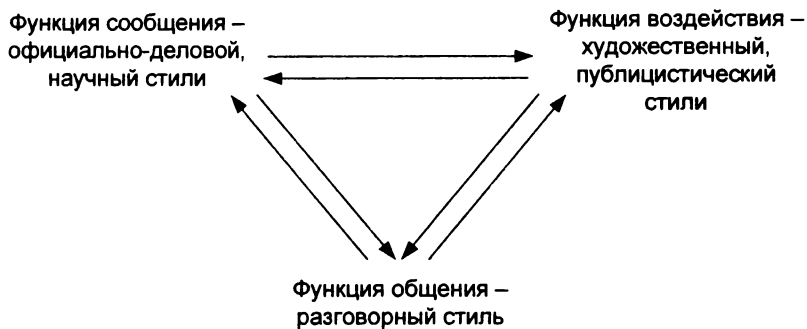
Трактовка стиля как способа или образа изложения, выражения является универсальной как по отношению к простой, бытовой речи, так и по отношению к художественному высказыванию, как по отношению к естественному языку, так и по отношению к языку искусства. Рациональный и интуитивный способы выражения подразумеваются в этом определении в единстве и взаимодействии. Однако некоторые исследователи не рассматривают художественный стиль в качестве полноценного компонента функциональной стилистики. Взгляд на язык / речь как на систему не позволяет принять такую точку зрения: духовно-душевно-телесное напряжение (интонация – внутренняя форма речи) есть целостный процесс взаимодействия чувства, разума и голоса личности в процессе речетворчества. Так, любой образованный человек способен грамотно написать заявление и хорошо, художественно прочитать стихотворение. При этом он останется той же цельной личностью, только степень художественности или эстетичности высказывания в том или другом случае может быть различной. Стиль (а также жанр) определяется путем «выбора» [6, с. 291] личностью лингвистических и паралингвистических средств в зависимости от цели общения, ситуации и речевой роли говорящего в процессе интонирования целостного речевого события текста.

Важнейшей функцией языка / речи (наряду с семантической) является функция общения (коммуникативная). Результат этой функции –

достижение целей общения. Цели общения могут быть разными, так же как разными могут быть способы достижения одной цели. Или информирование и доказательство (функция сообщения), или «заражение» определенным настроением собеседника, группы людей (функция воздействия) – вот два главных пути достижения той или иной коммуникативной цели (дискурсивный и целостно-образный). Но в любом случае эмоции не исключают разум, и наоборот. На этом основании двух способов отношения человека к окружающему миру, к другим людям, к себе (научном и художественно-образном) и соответствующих функций языка / речи должна строиться общая система стилистики.

В практическом плане определяются три главные функции языка / речи (кроме семантической): общения (коммуникативная), сообщения (информативная) и воздействия. *Функция общения*, являясь основополагающей, обеспечивает процесс общения и в разговорной, и в деловой, и в художественной речи. *Функция сообщения* «работает» преимущественно в тех ситуациях, где прежде всего необходимо рациональное мышление (официально-деловые, научные и т. п. отношения человека). *Функция воздействия* проявляет себя преимущественно в ситуациях художественно-творческих. Но наличие значительно большего количества общепризнанных стилей по отношению к основным функциям языка / речи требует их систематизации на основании их функционирования. Здесь чрезвычайно важно отметить ту закономерность, которая заложена в интонационности и, соответственно, коннотативности (дополненности личностными смыслами): чем больше в тексте «общего», надывидуального, тем рациональнее способ высказывания, тем «понятнее», «формальнее» текст. Например, официально-деловой документ – это клише почти в полной форме. И наоборот, чем больше личностного, уникального в речи, тем в ней ярче выражено художественное, творческое начало. В то же время и простая, разговорная речь не может быть лишена как определенной логики, так и творческого импульса – человек в разных ситуациях общения всегда играет особую речевую роль и делает из этого определенные выводы. Таким образом, все общепринятые стили высказывания (и устные, и письменные как вторичные по отношению к первым) распределяются в границах между ясностью, понятностью интонирования и уникальностью, неповторимостью коннотативного аспекта ин-

тонации (творческим началом процесса произнесения текста). Эти рассуждения можно отобразить в наглядной, схематической форме (рисунок).



Взаимосвязь функций и стилей языка / речи

В пространстве данной схемы можно расположить основные стили в определенном порядке: разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, художественный. В зависимости от сферы применения эти стили, взаимодействуя, «перемешиваясь», образуют такие важные части общей системы стилистики языка / речи, как педагогическая, академическая, судебная, церковная речь (гомилетика), различные художественные стили и др. Такая общая систематизация позволяет привести устную речь в соответствие с конкретной ситуацией общения (в процессе речевой деятельности создать необходимую структуру высказывания). Например, правильно определить стиль устного высказывания в рамках следующих «...видов и родов социально-политического красноречия: выступления на социально-политические, политико-экономические, социально-культурные, этико-нравственные темы, выступления по вопросам научно-технического прогресса, отчетные доклады на съездах, собраниях, конференциях, дипломатические, политические, военно-патриотические, митинговые, агитаторские, парламентские речи» [28, с. 98] возможно только на основании интонирования конкретных текстов личностью и с учетом всех компонентов структуры интонации и коннотации (эмоционального, рационального, стиливого, образно-ассоциативного и художественно-образного). В ином случае в этом перечне легко обнару-

жить существенные противоречия. Ясно, что в докладе на социально-политические темы и выступлении на митинге не могут использоваться одни и те же средства: в первом случае аудиторию необходимо убедить, во втором – «заразить». Налицо два разных подхода: дискурсивный и целостно-образный – и соответственно два разных стиля высказывания: научный и публицистический.

Признано, что все стили и подстили контаминированы, гибриды, по выражению М. М. Бахтина, «чистых текстов нет и не может быть» [6, с. 299], поэтому конкретный стиль высказывания определяется посредством «чувствования», эмоционального восприятия текста; обдумывания эмоций, приведения их в соответствие с реальной или воображаемой ситуацией (в процессе подготовки); «вхождения» личности в ситуацию, представления себя в ней; приведения в соответствие с ней и поставленной целью своих эмоций и мыслей, образов и ассоциаций – словом, посредством создания целостного речевого образа.

Вопросы соотношения стиля и жанра чрезвычайно сложны. Многообразие форм выражения стиля создает значительные трудности для систематизации жанров. Жанр – разновидность речевого произведения, некий «контур», «каркас» стиля. Он, как и стиль, есть способ высказывания, только чрезвычайно клишированный, стандартизированный. В жанре присутствует «намеки» на стиль. В самых общих чертах отношения стиля и жанра выглядят так: чем больше в интонации как внутренней форме стиля общего, тем он рациональнее, официальнее, тем строже должен соблюдаться жанр; чем стиль свободнее, «художественнее», тем свободнее может быть отношение к жанру. Жанр как абстракция – это крайне обезличенная интонация, лишенная коннотации, надындивидуальный аспект интонации. Жанр вплотную примыкает к абстракции языка. В жанре даже эмоциональное начало клишировано (комедия или трагедия). В официально-деловой речи, например, стандартизация жанра может быть весьма значительной, но и здесь имеется возможность эстетически оформить свою речь (гармонично), обязательно присутствуют эмоции (серьезность, строгость).

По сравнению со стилем жанр более абстрагирован. Жанр указывает на стиль и тем самым выполняет свою главную функцию.

Жанр, стиль, манера, почерк и т. п. – явления однопорядковые.

Понимание стилистики устной речи как целостной системы личностного интонирования позволит значительно разнообразить средства языка / речи (как лингвистические, так и паралингвистические), оформить устное высказывание в соответствии с педагогической целью, ситуацией и ролью говорящего, т. е. выбрать правильный стиль педагогического общения и взаимодействия: разговорный, официально-деловой, научный (учебно-научный), публицистический, художественный, и, самое главное, определить необходимый в конкретной педагогической ситуации «гибридный» стиль устной педагогической речи.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте сущность понятия «стиль».
2. Опишите основные направления развития современной стилистики языка / речи.
3. На каких основаниях классифицируются стили и жанры языка / речи?
4. Какова роль личностного интонирования в решении проблем стилистики устной педагогической речи?

## **VII. РАЗГОВОРНЫЙ, ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ, НАУЧНЫЙ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ СТИЛИ В УСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

В отличие от художественного стиля, который характеризуется особой «личностностью», разговорный, официально-деловой, научный и публицистический стили объединяются «социальностью» на основании функций общения и сообщения языка / речи. Эти стили обеспечивают в основном социальную деятельность людей. Так, официально-деловой стиль обслуживает организационную деятельность главным образом в государственно-политической системе, в сфере материального производства и в других сферах, связанных с ним, научный (учебно-научный) стиль обслуживает научную и учебную деятельность, публицистический – общественную, разговорный – житейскую, бытовую деятельность.

Речь по своей сути диалогична, она призвана обеспечивать согласие между субъектами речевой коммуникации – их взаимопонимание. Деловая речь требует точности высказывания, так как идеальным его результатом мыслится, так или иначе, письменный текст (документ), предполагающий однозначность толкования. Однако непосредственность и изменчивость процесса устного общения не могут обеспечить такого качества речи, которое необходимо для полного взаимопонимания, – однозначности устного высказывания. Даже в официально-деловом стиле как стиле крайне строгом, письменном, который также может функционировать и в устной форме (например, военный приказ, официальные сообщения властных структур, зачитанные диктором в электронных средствах массовой информации, и т. д.), существует значительная градация толкования и понимания, казалось бы, однозначных высказываний и письменных документов. Например, оглашение одного и того же приказа может вызвать у разных людей совершенно противоположные эмоции (от удовлетворения до гнева), разную степень понимания, различные реакции и т. д. Даже язык документов, несмотря на свою клишированность (клише – стандартная фраза), несет в себе элементы личностного начала. Художественность разговорной, деловой и другой речи не столько «украшает», сколько «упорядочивает» ее,

прежде всего приводит в разумный порядок эмоции говорящего и слушающего. Примером этому служит военное красноречие. Художественная речь, в свою очередь, испытывает значительное влияние разговорной, деловой, научной и другой речи, на что указывают, например, литературно-художественные жанры: мемуары, научная фантастика, художественная публицистика, детектив, жития и др.

### ***Разговорный стиль***

Л. К. Граудина и Е. Н. Ширяев пишут, что функциональная разновидность «разговорная речь» (стиль) является «родиной» всей идеоматики языковой системы, «полигоном» закрепления в языке окказионализмов, клишированных фраз, синтаксических блоков – основой всех функциональных стилей устной и письменной речи. В разговоре «...находит свое воплощение творческое начало чувства-мысли, потому что каждый разговор эстетически значим. Экспрессивные приемы разговорной речи являются основой ораторского искусства» [28, с. 79].

Разговорная речь как основа всех стилей и жанров речевого высказывания чрезвычайно разнообразна и менее всего поддается строгой классификации. Однако на стадии литературного языка / речи говорящему необходимо придерживаться определенных норм и правил, выработанных обществом и зафиксированных в словарях и справочниках (нормы устного произношения зафиксированы в основном в общественном сознании). В противном случае речевое высказывание индивида станет мало понятным и неприемлемым для других членов социума. Так, местный говор, акцент так же режет ухо, как и не подходящая в строго определенной ситуации лексика. Поэтому умение владеть голосом – такой же важный аспект речетворчества, как и следование литературно-языковым нормам. Данное утверждение касается не только внешней, но и внутренней формы речи (тона).

Разговорная речь педагога – это правильно «проинтонированная» грамотная литературная речь (речь, в которой отсутствуют диалектизмы, жаргонизмы и просторечные слова и выражения).

Акустические характеристики устной разговорной речи (звуковысотность, громкость, темп (длительность гласных звуков), тембр, пространственная локализация), а также ритм не поддаются более или менее точному определению, но ограничиваются рамками литературного языка / речи.

## **Официально-деловой стиль**

«Официально-деловой стиль обслуживает сферу официальных деловых отношений; основная его функция – информативная (передача информации); для него характерно наличие речевых клише, общепринятой формы изложения, стандартного изложения материала, широкое использование терминологии и номенклатурных наименований, наличие сложносокращенных слов, аббревиатур, отглагольных существительных, отыменных предлогов, преобладание прямого порядка слов и т. д.» [28, с. 107].

Главенствующую роль в процессе создания и произнесения текстов официально-делового стиля играет выбор языковых, в первую очередь лексических, средств высказывания. Это набор клишированных выражений, например: «во исполнение достигнутой договоренности...», «возникли препятствия подобного рода...», «вышеуказанное препятствие...», «будет в полном объеме представлен...» и т. д. Языковые, а также коммуникативно-речевые средства подробно рассмотрены в учебниках по культуре речи, поэтому особо останавливаться на них нет необходимости.

Основными устными жанрами официально-делового стиля считаются деловая беседа, переговоры, презентация и деловой телефонный разговор.

Интонация официально-делового стиля характеризуется эмоциональной уравновешенностью, значительной строгостью высказывания, уверенным спокойствием, некоторой торжественностью, логичностью и стандартизацией, или «клишированностью», «дикторского» произношения. Образы и ассоциации серьезны. Личностный аспект присутствует в минимальных количествах, художественность и эстетичность наблюдаются в весьма малой степени.

Проблема соответствия стиля педагогической речи конкретной ситуации деловых (официально-деловых) отношений решается с содержательных, интонационно-смысловых позиций. Интонирование (коннотирование) целостной речевой ситуации позволит педагогу не только правильно выбирать языковые и другие средства устного делового высказывания, но и моделировать объективно необходимую педагогическую ситуацию (у А. С. Макаренко – «тон требования»).



*Акустические характеристики официально-делового стиля устной речи:*

1. Звуковысотность. Официально-деловой стиль характеризуется в основном присутствием в устной речи мелодической конструкции МК-3 или МК-6, а также МК-4.

2. Громкость средняя, но зависит от ситуации общения.

3. Темп (длительность, а также паузирование) несколько ускоренный (90–100 слов в минуту).

4. Тембр характеризуется наличием в значительной степени низких обертонов.

5. Пространственная локализация: концентрация акустических средств, камерность, расчет на небольшие пространства.

Ритм слабо организован.

### **Научный стиль**

«Научный стиль обслуживает сферу научного знания; основная его функция – сообщение информации, а также доказательство ее истинности; для него характерно наличие терминов, общенаучных слов, абстрактной лексики; в нем преобладает имя существительное, немало отвлеченных и вещественных существительных, синтаксис логизированный, книжный, фраза отличается грамматической и логической полнотой и т. д.» [28, с. 107].

Основной лексической и понятийной единицей научной сферы языка является термин. Терминология – это тот наиболее заметный интегрирующий фактор, который позволяет создавать единое информационное пространство, обеспечивающее научное общение. Но элементы, например, научного и официально-делового стилей, соединяясь, порождают научно-деловой «подстиль», который реализуется в разных жанрах, таких как отчет о проведении научно-исследовательской работы, автореферат диссертации и др. «Подстили» научного стиля речи: собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-популярный.

В жанровом отношении научный стиль достаточно разнообразен. Здесь можно выделить некоторые устные жанры: доклад, лекция, спор на научные темы, беседа на научные темы.

Интонация устного высказывания научного стиля достаточно ярко эмоциональна, экспрессивна, более свободна по сравнению с ин-

тонацией высказывания официально-делового стиля. Содержание в значительной степени определяет формальное построение текста. Образы и ассоциации приближены к жизненным ситуациям, по сравнению с официально-деловым стилем их количество возрастает, степень официальности снижается. Возможна художественность устного текста. Коннотативная составляющая интонации может проявлять себя уже в достаточной степени.

Умение пользоваться научным (учебно-научным) стилем необходимо педагогу-профессионалу: одна из важнейших его функций заключается в передаче знаний учащимся, формировании в их сознании научной картины мира.

*Акустические характеристики научного стиля устной речи:*

1. Звуковысотность: МК-6, МК-3 и МК-2. Диапазон голоса (высказывания) расширен.
  2. Громкость по сравнению с официально-деловым стилем зачастую возрастает (большее количество логических ударений).
  3. Темп средний или ускоренный (порядка 100 слов в минуту), но встречаются частые удлинения гласных звуков.
  4. Тембровые характеристики достаточно разнообразны.
  5. Пространственная локализация: необходим расчет на широкую аудиторию и достаточно большие пространства.
- Ритм слабо организован.

### ***Публицистический стиль***

«Публицистический стиль обслуживает сферу общественно-экономических, социально-культурных и других общественных отношений; основные его функции – сообщение и воздействие; в этом стиле используются все языковые средства; для него характерна экономия языковых средств, лаконичность и популярность изложения при информативной насыщенности; широко используются общественно-политическая лексика, стилистически окрашенные средства, метафоры с оценочным значением, разговорные и просторечные фразеологизмы и лексика; нередко часть лексики актуализируется, приобретает новые смысловые оттенки; используются средства экспрессивного синтаксиса, элементы разговорной речи и т. д.» [28, с. 107].

Жанры публицистического стиля чрезвычайно разнообразны. Это обусловлено широким спектром социально-политических, политико-эко-

номических, социально-культурных, этико-нравственных и других общественных интересов.

Коллективные формы обучения, в границах которых протекает современная педагогическая деятельность, требуют от педагога умений и навыков общения и взаимодействия не только с отдельным учеником, но и с ученическим коллективом в целом. Такие умения и навыки реализуются главным образом посредством устной педагогической речи.

*Акустические характеристики публицистического стиля устной речи* во многом схожи с характеристиками научного стиля, но при этом сфера эмоционального и образно-ассоциативного расширена, художественно-образная составляющая интонации играет весьма значительную роль в речевом произведении данного стиля.

Владение стилистикой устной педагогической речи позволяет гарантированно правильно и в то же время достаточно гибко, адекватно педагогической ситуации выбирать и применять те или иные педагогические методы и даже приемы.

В сложном и многомерном процессе педагогической деятельности свободное, творческое использование рассмотренных выше функциональных стилей станет возможным только благодаря художественному аспекту устной педагогической речи.

### **Вопросы и задания**

1. В чем заключаются особенности разговорной речи (стиля)?
2. Каковы характеристики официально-делового стиля в аспекте речевой педагогической деятельности?
3. Каковы характеристики научного стиля в аспекте речевой педагогической деятельности?
4. Каковы характеристики публицистического стиля в аспекте речевой педагогической деятельности?
5. Определите роль функциональной стилистики устной педагогической речи в педагогической практике.

## VIII. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СТИЛЬ В УСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Устное высказывание педагога-мастера всегда содержит в себе не только эстетическую, но и художественную составляющую, потому что в каждой конкретной ситуации педагог-творец играет особую социальную (педагогическую), а иногда и художественную (но воспитывающую) роль. А. С. Макаренко писал, что педагог не может не играть. Работа над художественным текстом, а также над художественным компонентом педагогического высказывания развивает творческое воображение педагога и тем самым привносит художественно-творческое начало в его профессиональную практическую и научную деятельность.

В основе функциональной разновидности «художественная речь» лежит воздействующая функция языка / речи.

Современная стилистика разделяет художественную речь (устную и письменную) на три рода: лирическую, эпическую и драматическую. Соответственно определяются и жанры художественной речи: поэтические, прозаические и драматические (стихотворение, поэма, рассказ, роман, комедия, трагедия и др.). Правильно понять и исполнить художественную речь (речь художественной литературы) любого жанра, стиля и автора означает проинтонировать ее – лично «прожить-пережить» (коннотировать). По словам семиолога, философа и искусствоведа У. Эко, «рассмотрение искусства как сообщения, как системы означающих, коннотирующих возможные значения, позволяет понять всякий “остаток” именно как вклад конкретных людей, живущих в определенное время и в определенном обществе, которые вынуждают присутствие, само по себе немое, говорить, насыщая его значениями, с тем, чтобы потом свести их в систему, изменчивую и стабильную в одно и то же время, чьи структуры не только служат передатчиком сообщений, но и оказываются главным их содержанием» [66, с. 286].

Этот «вклад» – коннотация – есть неотъемлемый компонент подлинного понимания авторского художественного текста – процесса речевого «сотворчества». Этот скрытый, но чрезвычайно важный фактор развития творческих способностей личности являет единую триаду творческой субъектности, без которой художественное произ-

ведение реально не может существовать: автор – исполнитель (говорящий) – слушатель или автор – читатель (в данном случае читатель выступает в роли «внутреннего» исполнителя и слушателя). Автор «зависит» от качества исполнения его текста (прочтения), исполнитель – от способности слушателя оценивать качество исполнения текста, слушатель – от качества того материала, который ему предлагает исполнитель. И далее: слушатель влияет на творчество автора, автор своими произведениями – на исполнителя, исполнитель – на слушателя. Налицо двойная неразрывная взаимосвязь, где автор «зависит» от исполнителя и слушателя (читателя), исполнитель – от автора и слушателя, слушатель – от автора и исполнителя. Эта упрощенная схема помогает оценить роль исполнения в процессе речетворчества и сделать один важный вывод: искусство исполнения является тем звеном творческого процесса, в котором наиболее явственно проявляется «дополненность» значения (содержания), скрытая в художественных, да и во всех других текстах, – коннотация – свобода «сотворчества». В процессе взаимодействия авторских и исполнительских (или слушательских, читательских) интонаций актуализируется подлинный смысл художественной речи.

В художественном речетворчестве нужно выделить особый язык – язык интонаций. Этот язык в художественном тексте становится важнее естественного языка. Именно он определяет лексику, морфологию и синтаксис текста и несет воспринимающему субъекту главное содержание художественного произведения. В музыке обозначаемое и обозначающее впервые описал Б. В. Асафьев на примере интервала: «Можно с достоверностью предполагать, что каждый из интервалов закрепился в музыке – в результате преодоления бытовой практики – как носитель некоего эмоционально-смыслового тону́са, как оформившаяся, закрепившаяся интонация, как вокальная или инструментальная экспрессия, как запечатленный в данном постоянном звукоотношении резонанс ощущений» [4, с. 240]. То же самое можно сказать по отношению к речевой интонации, к устной речи. В художественной речи означаемое – это предметно-информирующие значения – не только вещи, но и их свойства, отношения друг к другу, действия людей, поступки, переживания, эмоции; ценностные значения, используемые автором для выражения отношения к отображаемым явлениям и сторонам мира; жанрово-стилистические значения. (Ху-

дожественные литературные стили рассматриваются как семиотические объекты, и на этом основании выделяются стили эпохи, национальные стили, разнообразные авторские и исполнительские стили и др.) На уровне авторского замысла и текста это содержание – возможность, становящаяся действительностью (реальной смысловой информацией) только в актах исполнения и восприятия – интерпретации.

Следует отметить, что проблемы интерпретации широко разрабатывались в исполнительских кругах (например, актерское мастерство), но решение этих проблем оказалось в значительной степени замкнутым, обособленным явлением.

Термин «герменевтика» – искусство толкования текстов [гр. *hermeneutikē (technē)* – истолковательное (искусство)] – в достаточной степени отражает суть подхода к процессу понимания текста как к искусству интонирования, но подлинное понимание достигается только в процессе активного слушания или исполнения, чтения (интонирования) текста с обязательным учетом коннотативного аспекта интонации. Исполнитель, слушатель, читатель имеет право на самостоятельный вариант интонирования, на собственную интерпретацию художественного текста. Ориентация только на языковые, формальные признаки художественной речи и даже на авторский смысл не позволяет правильно понять и прочитать текст.

В литературно-художественных произведениях (текстах) используется богатая палитра всех средств и способов высказывания. Художественная речь отличается сложностью интонационной модели – художественного образа. Огромное разнообразие эмоциональных состояний, ассоциативность и образность художественного мышления – все это определяет стиль высказывания (в том числе выбор акустических средств). Личность автора, а затем исполнителя является доминирующим фактором устной художественной речи. Цель речевого образа – сообщить, воздействуя; цель художественного образа – воздействовать, сообщая. Ситуация речевого образа реальная, но с элементами идеальной; ситуация художественного образа идеальная, «построенная» из элементов реальной. Роль говорящего или слушающего в границах речевого образа прежде всего социальная; роль исполнителя или слушателя в границах художественного образа – творческая.

Художественный текст в силу своих семантических и коммуникативных свойств и особенностей напрямую ориентирован на его

восприятие конкретной личностью. «Язык искусства предполагает прирост смысла, происходящий в самом произведении... <...> На этом покоится его неисчерпаемость, отличающая его от всякого пересказа содержания. Отсюда следует, что в деле понимания художественного произведения мы не вправе довольствоваться тем герменевтическим правилом, что заданная тем или иным текстом истолковательная задача кончается на *mens auctoris* (замысел автора. – Л. П.). Наоборот, именно при распространении герменевтической точки зрения на язык искусства становится ясно, насколько не исчерпывается тут предмет понимания субъективными представлениями автора. Это обстоятельство, со своей стороны, имеет принципиальное значение, и в данном аспекте эстетика есть важный элемент всеобщей герменевтики», – писал семиолог Г.-Г. Гадамер [15, с. 264, 367].

Ценностная содержательность искусства и личностный аспект художественного сознания как основа коннотации, а также объективные свойства художественного языка / речи, предполагающие «прирост смысла» в процессе интонирования, являются главными основаниями коннотативного, творческого подхода к проблемам устного исполнительства и даже словотворчества в границах художественной речи.

В педагогической действительности предметно-информирующие, ценностные и жанрово-стилистические значения интонационно-коннотативного функционирования художественного текста обладают огромным потенциалом педагогического воздействия и взаимодействия на основании множественности вариантов толкования художественного текста. Недаром А. С. Макаренко говорил об умении педагога произнести двадцать вариантов одной и той же фразы как о показателе педагогического мастерства. Поэтому все функциональные стили устной педагогической речи могут и должны в большей или меньшей степени нести на себе «отпечаток» художественного стиля.

*Акустические характеристики устной художественной речи:*

1. Мелодические (интонационные) конструкции (звуковысотность) используются свободно и все без исключения.
2. Громкость характеризуется использованием максимальной динамической шкалы.
3. Темп предельно разнообразен.

4. Тембровые краски чрезвычайно богаты.
5. Пространственная локализация простирается от камерности закрытых помещений до открытых пространств.

### **Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте роды и жанры художественной литературы.
2. В чем заключаются главные особенности языка художественной литературы?
3. Как правильно понять и исполнить авторский художественный текст?
4. Какова роль художественного компонента в стилистике устной педагогической речи?



## IX. ГОЛОС – ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Внутренняя форма педагогической речи как способ членения материальной и смысловой (семантической) субстанции (интонация и ее коннотативный аспект) преобразуется во внешнюю форму (высоту звука, громкость, длительность, тембр и пространственную локализацию) посредством голоса и выступает как проявление сущности целостного педагогического процесса, педагогической деятельности в каждом отдельном педагогическом действии. А. С. Макаренко писал: «Без постановки голоса очень трудно, это ведь инструмент нашей работы, надо его отточить» [34, с. 65].

Понимание процесса воспитания как искусства подразумевает наличие в структуре сознания педагога и, соответственно, в структуре педагогического процесса особого уровня – «нулевого» [19, с. 59], «ремесленного». Этот уровень педагогического сознания (техника) является «передаточным механизмом» между творческим уровнем и практической речевой деятельностью. Посредством этого «механизма» сознание управляет голосом и жестами (мимикой) педагога-воспитателя.

Голос будет «качественным» (обладающим определенными профессиональными свойствами) и «уместным» в любой ситуации педагогического общения только тогда, когда он будет функционировать в русле интонирования, педагогического тона (способа функционирования творческого педагогического сознания и внутренней формы педагогического текста). Используя голос таким образом, педагог сможет воплотить речевое высказывание в нужную, соответствующую смыслу любой педагогической ситуации «звуковую оболочку» (в плане высоты, громкости, длительности, тембра и пространственной локализации).

Постановка голоса и развитие профессионально значимых качеств личности – два полюса единого процесса подготовки будущего педагога к профессиональной речевой педагогической деятельности. А. С. Макаренко утверждал: «Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса,

и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя. Конечно, постановка голоса имеет значение не только для того, чтобы красиво петь или разговаривать, а чтобы уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои мысли и чувства» [35, с. 266].

*Профессиональный речевой голос – это живой инструмент, способный адекватно и неповторимо выразить многообразные мысли и чувства человека средствами языка / речи в определенном стиле и в конкретной ситуации профессионального общения и взаимодействия.*

Постановка профессионального голоса педагога предусматривает развитие выразительности голоса через овладение речевыми и голосовыми (техническими) умениями и навыками (средствами голоса – высотой, громкостью, длительностью, тембром, пространственной локализацией) для формирования профессиональных свойств голоса. Выделяются необходимые профессиональные свойства (качества) речевого голоса: устойчивость, полетность, звуковысотный диапазон, динамический диапазон, тембр, уместность, суггестивность и др.

Общие принципы голосообразования человека, умеющего говорить правильно и красиво, обуславливаются его стремлением к достижению наибольшей эффективности процесса говорения при наименьших физических затратах.

Работу над постановкой голоса необходимо строить на основе слуховых, мышечных и вибрационных ощущений: обучающийся должен активно слушать себя, другого человека (педагога) и постоянно фиксировать свое внимание на мышечных и вибрационных ощущениях.

Голосовой аппарат человека можно условно разделить на три части: *дыхательную, звукообразующую и звукопроводящую системы.* (Некоторые исследователи рассматривают систему резонаторов – головной и грудной резонаторы – как отдельную часть голосового аппарата человека.) Эти части (системы) теснейшим образом взаимосвязаны и взаимозависимы и одновременно выполняют функции дыхания, звукообразования и звукопроведения. Условно подразделяя голос на отдельные системы, говорящий скорее и точнее фиксирует в сознании как отрицательные ощущения (мышечную «зажатость»), так и положительные ощущения (вибрационную «свободу») и сразу же в процессе произнесения текста делает из этого соответствующие выводы и совершает нужные действия. Гармоничное взаимодействие

всех частей голосового аппарата обеспечивает необходимые профессиональные качества голоса педагога.

Основной жизненной функцией *дыхания* является газообмен крови. Вдох и выдох обычно осуществляются непроизвольно, но в процессе речевой деятельности дыханием можно и нужно управлять – изменять его характер. Дыхательная система состоит из трахеи (дыхательного горла), бронхов с бронхиолами (бронхиального дерева) и легочной ткани, где в легочных пузырьках (альвеолах) происходит газообмен между воздухом и кровью. Трахея разделяется на два бронха, которые образуют в легких бронхиолы – мелкие разветвления. На двух главных ветвях бронхиального дерева расположены два легких, они имеют конусообразную вершину. Более широкое основание легкого лежит на диафрагме. Боковыми частями легкие прилегают к стенкам грудной полости. С наружной стороны легкие покрыты двойной гладкой и скользкой оболочкой – плеврой. Все движения внутренних стенок грудной клетки и диафрагмы передаются легким, потому что они прилегают к этим стенкам (в легких нет собственной мускулатуры).

Диафрагма прикреплена к нижним ребрам и поясничным мышцам. При вдохе дыхательные межреберные мышцы и диафрагма сокращаются, грудная клетка расширяется и слегка приподнимается. Опускаясь и уплотняясь, купол диафрагмы расширяет легкие, и они заполняются воздухом. Как только мышцы расслабляются, легкие сжимаются благодаря гладкой мускулатуре бронхов и эластичности тканей. Процесс дыхания обычно происходит автоматически, но в речи (или в пении) вдох и выдох должны совершаться произвольно, при активном участии мышц вдоха и выдоха. Диафрагма – мощная мышца вдоха, при ее участии воздухом заполняется нижняя, более широкая часть легких. Брюшной пресс, наоборот, очень сильная мышца выдоха.

Основную энергию звучащему голосу дают произвольные мышцы-выдыхатели грудной клетки и брюшного пресса. Но диафрагма и гладкие мышцы, заключенные в стенках бронхиального дерева, также активно участвуют в выдохе, противодействуя ему. При сокращении диафрагма надавливает на органы, находящиеся в брюшной полости, – живот слегка выпячивается вперед, а нижнебрюшные мышцы подтягивают низ живота.

При помощи мышц-выдыхателей человек может регулировать струю воздуха, подаваемую к голосовым складкам (связкам), он мо-

жет корректировать подскладочное давление, необходимое для более сильного или более легкого звучания (штриха). Гладкие мышцы, заключенные в стенках бронхов, регулируют просвет воздухоносных путей и тем самым дают возможность человеку гибко менять объем воздуха, идущего к голосовым складкам. Гладкие мышцы не поддаются управлению, но говорящий может влиять на их работу косвенным путем.

Различают три типа дыхания: грудное, брюшное и смешанное (грудобрюшное). Правильное, естественное произнесение текста основано на смешанном дыхании.

В процессе речеобразования дыхательный аппарат (в практике – «дыхание») выполняет свою главную «технологическую» функцию – создает подскладочное давление, т. е. энергетически обеспечивает звучащую речь (в ней основное – гласный звук). Однако дыхательный аппарат играет не менее важную роль и в интонировании звучащего текста. Именно «речевое дыхание» в первую очередь материализует разнообразное духовно-душевно-телесное (смысловое) напряжение посредством так называемого штриха – короткого, длинного, легкого, глубокого и всякого другого движения диафрагмы и мышц брюшного пресса.

Другой отдел голосового аппарата – *звукообразующая система*. В нее входят гортань и голосовые складки (связки). Гортань расположена между трахеей и глоткой, она занимает переднюю часть шеи. Гортань выполняет три функции: защитную, дыхательную и голосовую. В системе голосового аппарата гортань является органом, непосредственно образующим звук. Позади гортани находится пищевод, с боков – крупные кровеносные сосуды и нервы, верхний ее край поднимается к подъязычной кости, нижний переходит в трахею, или дыхательное горло.

Гортань образована из хрящей. Основной хрящ – перстневидный. Над перстневидным хрящом располагается щитовидный хрящ, у мужчин он резко выдается на шее и носит название «адамово яблоко» или «кадык».

Сзади на верхней поверхности перстневидного хряща располагаются два черпаловидных хряща. Они имеют у основания два отростка – мышечный и голосовой; к последнему прикрепляется головная мышца. Кроме того, вход в гортань закрывается особым хря-

шом – надгортанником, укрепленным при помощи связок у верхнего края щитовидного хряща. Все хрящи гортани, помимо суставов, скреплены многочисленными связками.

Мышцы гортани разделяются на наружные и внутренние. Наружные мышцы, соединяясь с другими частями скелета, поднимают и опускают гортань или фиксируют ее в определенном положении. К ним относятся грудинно-подъязычные и грудинно-щитовидные мышцы. Перстнещитовидная передняя мышца помогает движениям щитовидного хряща – двигает его вперед и вниз.

Внутренние мышцы гортани выполняют дыхательную и голосообразующую функции. Щиточерпаловидная, или голосовая внутренняя, мышца (парная) находится в толще голосовой складки – она натянута между внутренним краем щитовидного хряща и голосовым отростком черпаловидного хряща. В спокойном состоянии голосовые складки образуют треугольное отверстие для прохождения воздуха – голосовую щель. При колебаниях складок образуется звук – голос. Во время речи голосовые складки сближаются.

Дыхательная деятельность гортани обеспечивается одной парой мышц. Это перстнечерпаловидная задняя мышца, которая расширяет голосовую щель. Все другие мышцы гортани прямо или косвенно содействуют сужению голосовой щели. «Противовесом» перстнечерпаловидной задней мышцы является перстнечерпаловидная боковая мышца, сближающая голосовые складки.

Благодаря своему центральному положению в системе голосового аппарата и своей подвижности гортань выполняет некую «координирующую» функцию как в плане техники речи, так и в плане актуализации интонационно-смысловых особенностей текста.

*Звукопроводящая система* – это полость рта, носа и носоглотки (головной, верхний резонатор), мягкое небо, язык с небным сводом, зубы и нижняя челюсть, а также грудной, нижний резонатор. Звук, который образуется благодаря подскладочному давлению воздуха и при движении голосовых складок, усиливается, резонируя в полости глотки. Глотка начинается у основания черепа и доходит до пищевода. Полость глотки принимает активное участие в процессе звукообразования. Глоточный резонатор играет важную роль в озвучивании речевого голоса. Верхняя часть глотки через особые отверстия сообщается с полостью носа и называется носоглоткой.

Полость носа состоит из двух половин и разделена носовой перегородкой. Спереди она открывается наружу двумя отверстиями -- ноздрями. Полость носа имеет придаточные полости: гайморову, лобную и решетчатую. Носовая полость в целом выполняет дыхательную и резонаторную функции и принимает участие в образовании голоса. Воздействие звуковых волн на придаточные полости носа повышает тонус голосовых мышц, отчего усиливается звук и улучшается тембр речевого голоса.

В верхней части полости рта находится твердое небо, сзади оно переходит в мягкое небо. Нижнюю часть полости рта образует подвижный язык. Спереди полость рта ограничена зубами, с боков -- щеками; сзади расположены зев и глотка. Твердое небо принимает активное участие в формировании голоса. В процессе говорения звуковые волны ударяются в твердое небо, звук резонирует, и тем самым улучшается его качество -- яркость и дальность распространения. Мягкое небо (небная занавеска) играет весьма серьезную роль в образовании голоса. Подвижное, высокое мягкое небо существенно облегчает работу дыхательной и звукообразующей систем, сокращая энергетические затраты организма, и придает значительное звуковое и смысловое разнообразие устному высказыванию. Важным органом, принимающим участие в звукообразовании, является нижняя челюсть. Благодаря ее подвижности формируются гласные звуки речи.

В языке различают переднюю, среднюю и заднюю часть. При помощи языка, губ и зубов формируются переднеязычные, среднеязычные и заднеязычные, губные и зубные, щелевые и смычные, а также другие согласные звуки. Согласные классифицируются по месту и способу их артикуляции. Интонирование, гармоничное функционирование всех систем голосового аппарата человека и, в первую очередь, произнесение согласных «на дыхании» значительно улучшают дикцию речи.

Вся система голосообразования человека пронизана нервными окончаниями и нервами, посредством которых осуществляется связь органов голосообразования с центральной нервной системой (головным и спинным мозгом). Мозг человека способен устанавливать временные связи не только под влиянием непосредственных раздражителей, но и под влиянием слова, его значения и смысла.

Широкий круг проблем постановки речевого голоса концентрируется на четырех узловых моментах: 1) *произнесение текста «на опоре», или «на дыхании»; 2) высокая позиция (высокое мягкое небо);*

3) хорошо озвученные резонаторы; 4) точное и четкое произнесение согласных (язык и губы). Правильное, грудобрюшное, дыхание придает голосу устойчивость и стабильность, высокая позиция – подвижность и полетность, владение резонаторами – звучность и тембр, точное и четкое произнесение согласных – понятность и благозвучие. «Все это вопросы воспитательной техники», – говорил А. С. Макаренко [35, с. 266].

Знание структуры, свойств и функций голосового аппарата позволяет выстроить универсальную технологическую модель создания внешней, звуковой формы педагогического высказывания: 1) короткий вдох, мышцы брюшного пресса выдвинуты вперед и в стороны, диафрагма опущена (субъект должен испытывать ощущение устойчивости и некоторой тяжести); 2) чуть заметная полуулыбка, мягкое небо приподнято (ощущение раскрытых ноздрей); 3) нижняя челюсть свободно опущена, гортань раскрыта (ощущение вдоха, в мышцах нижней челюсти ощущение вялости); 4) губы и язык готовы к точной и четкой работе. В момент вдоха и далее в процессе звукоизвлечения внимание говорящего постоянно направляется по некоему воображаемому кругу, точнее «по спирали»: глубокая «опора» → высокое мягкое небо → свободная нижняя челюсть → четкое произнесение согласных звуков → глубокая «опора» → и т. д.

Описанное выше положение голосового аппарата представляет собой образ его функционирования («в́идение», представление собственного голосового аппарата в момент его работы как будто бы изнутри). Создание этого образа в совокупности с образом целостного «я» в процессе подготовки и произнесения текста является неременным компонентом технологии устного высказывания.

Прочная и в то же время гибкая система голосового аппарата человека располагает всеми возможностями для актуализации самых разнообразных эмоций, мыслей, стилей и образов (интонирования) в процессе речевого педагогического общения. Эта система («поставленный» голос) технически правильно воплощает речь и тем самым реализует в ней подлинный, педагогический смысл (сущность и проявление целостного педагогического процесса в каждом педагогическом действии – высказывании), но, как писал Л. С. Выготский, «только то обучение технике полезно, которое переступает за эту технику и участвует творческим умениям: создавать и воспринимать» [14, с. 245].

Здесь, на границе соприкосновения авторского текста и «вторичного», исполнительского, слушательского, «коннотирующего» текста, рождается не полное, а подлинное понимание (неповторимый устный текст), которое предоставляет право на «коннотирование», на собственное мнение и отношение к педагогическому объекту, к жизни всем субъектам педагогической деятельности как в процессе профессиональной подготовки воспитателя, учителя, так и в процессе его дальнейшей профессиональной деятельности. Это право, существующее в границах тона, интонации (культуры внутренней и внешне выраженной) как «свой» культурный вариант, формирует творческое отношение воспитателя и воспитанника, обучающего и обучающегося к педагогическому объекту как потребность и имеет своим результатом педагогическое сотрудничество – качественное воспитание, обучение и развитие.

### **Вопросы и задания**

1. Опишите строение голосового аппарата человека.
2. Каким образом функционирует голосовой аппарат?
3. Назовите компоненты технологической модели постановки речевого голоса.
4. В чем заключается роль голоса в процессе речевой педагогической деятельности?



## Х. ОСНОВНЫЕ НЕДОСТАТКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОГО ГОВОРА)

*Русская орфоэпия* (от гр. *orthos* – правильный + *epos* – речь) – это система правил произношения и ударения устного литературного языка / речи, призванная унифицировать произношение и ударение и тем самым обеспечить лучшее понимание звучащего текста.

*Орфоэпическая норма* – единственно возможный или предпочитаемый вариант произношения и постановки ударения.

Правила произношения гласных и согласных звуков, слогов, слов подробно и понятно изложены в орфоэпических словарях и учебных пособиях по культуре речи. В них произносительные нормы гласных и согласных указываются применительно к отчетливой, аккуратной речи.

Работа с диктофоном является весьма действенным способом выявления различных нарушений в произношении.

Главные нормы произношения гласных звуков в русском литературном языке – *áканье* и *íканье* (вода – в[а]да, часы – ч[и]сы), а также *ýканье* (жена – ж[ы]на).

Ударение в русском языке разноместное и подвижное.

Специфика русского произношения в конкретном регионе определяется нелитературными влияниями на речь диалектов, жаргонов, просторечия (речи городского населения с невысоким уровнем образования) и объясняется недостаточным уровнем образованности практически всех слоев населения в плане устной речевой деятельности.

Уральскому говору как разновидности севернорусского диалекта свойственны некоторые характерные черты, отличающие его от нормативного произношения литературной речи, а также элементы просторечия:

1. Неполное или стертное *áканье*.

2. Неполное *éканье*.

3. «Многоударность» – чрезмерная редукция (сокращение) ударных и растяжка заударных гласных, что приводит к неоправданному ускорению темпа речи, ее однообразию и интонационной тяжеловесности.

4. Стяжение гласных звуков – пропуск согласного звука [j] между гласными (знает – [знаэт]).

5. Утрата взрывного элемента в аффрикатах (улица – [улиса]).

6. «Проглатывание» гласных и согласных звуков, целых слогов (говорит – [говрит], [горит], [грит], [гыт]).

7. Частое употребление выделяющей частицы *-то*.

В некоторых, возможно, не самых малообразованных слоях населения наблюдается влияние на литературную речь жаргонного (например, тюремного) или иноязычного (например, американизированного) произношения.

Главной причиной этих и других недостатков произношения является некачественное, неполное интонирование устной речи говорящими – эмоциональное однообразие, умственная «успокоенность», голосовая (телесная) вялость, отсутствие речевой образности.

Проговаривание «на дыхании» (интонирование) всех гласных и согласных звуков, составляющих речевое высказывание, – неременное условие правильного литературного произношения. Это могут быть и длинные, и короткие, любые, особенно завершающие слово, фразу, движения «живота», а также языка, губ – тщательная артикуляция.

Оканье и ёканье уральского говора устраняются быстрым, чуть заметным поднятием верхней губы и, соответственно, мягкого неба на безударных «о», «е» (говорить [а], [и]) – высокая позиция говорения.

«Многоударность» исправляется акцентированным, глубоким (но разнообразным) штрихом гласного звука в слоге (в противовес легко, мелко и точно произнесенным губами и языком согласным звукам этого же слога).

Стяжение гласных звуков преодолевается точным и быстрым движением средней части языка – артикуляцией согласного [j] и активной работой «дыхания».

Утрата взрывного элемента в аффрикатах компенсируется мелкими, быстрыми движениями передней части языка и работой «дыхания».

Проглатывание звуков и слогов устраняется активной работой всех компонентов (систем) голосового аппарата человека.

Излишнее употребление частицы *-то* свидетельствует об интонационном однообразии и невыразительности речевого высказывания. Чтобы избавиться от этого и других подобных недостатков в устной речи, человек интонирует устный текст – обогащает его различ-

ными смыслами (см. разд. IV) и тем самым «очищает» от ненужных звуков, созвучий и слов.

Педагог, не владеющий нормами литературного произношения, объективно является носителем низкого типа речевой культуры – просторечия. Русский филолог В. Д. Бондалетов писал: «Не заметить просторечия нельзя. Две-три фразы, включающие в себя просторечные элементы, маркируют речь говорящего и сигнализируют о его социальном и культурно-речевом статусе» [9, с. 54].

### **Вопросы и задания**

1. Назовите основные орфоэпические нормы в русской литературной речи.
2. В чем кроются причины нарушений норм произношения?
3. В чем заключаются недостатки уральского говора?
4. Перечислите способы устранения этих недостатков.

## XI. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

### *Сущность метода коннотации*

Устное речевое педагогическое действие (педагогическое высказывание) как личностный уникальный целостный педагогический смысл (подлинное взаимопонимание субъектов и понимание окружающего мира в процессе их взаимодействия) выражается во внешнем, формальном – в педагогической технике, голосе и обусловливается внутренним, ментальным – речевой педагогической интонацией и коннотацией (педагогическим образом как структурированной интонацией и коннотацией). Сущность, структура и свойства интонации и коннотации определяют технологию внутренней формы речевого педагогического действия, которая затем реализуется во внешнюю, звуковую форму посредством голоса с целью воспитательного воздействия на личность обучающегося.

Коннотативный аспект интонирования речевой педагогической деятельности определяет метод, основанный на дополнительных смыслах речевого высказывания, – метод коннотации. В основе метода коннотации лежит герменевтический взгляд на процесс устной речи. С этой точки зрения текст рассматривается как произведение с множественностью вариантов его понимания и толкования. Выбор одного из этих вариантов, интонирование и коннотирование речи в момент ее произнесения – это интерпретация текста.

Проблема понимания авторского текста является ключевой проблемой метода коннотации. Подлинное понимание достигается только в ходе исполнения (произнесения) или активного слушания речевого произведения (текста) с помощью коннотативного аспекта (дополнительных смыслов) интонации.

Метод коннотации как весьма эффективный способ развития речевых педагогических умений и навыков обусловлен самой структурой авторского текста, наличием в нем некоего свободного ядра – многозначностью языка / речи, с одной стороны, и правом обучающегося на свободный выбор варианта интонирования, т. е. правом на «коннотирование» текста, – с другой. Особенности языка и речи, их функциониро-

вания заключаются в том, что значений текста меньше, чем способов их высказывания. Эта избыточность способов высказывания является необходимым условием коммуникации (в частности, воспитания и обучения): благодаря ей возможно параллельное действие языковых и других средств. Этот «довесок» служит более яркому внедрению значения, а также помогает обучающемуся легче «проникнуть» в систему языка, понять текст, в итоге – понять педагогическую ситуацию и педагогическое действие. Внутренняя форма (интонация) и внешняя форма высказывания могут и должны сознательно изменяться посредством коннотации – уникального личностного смысла устной педагогической речи.

Субъектные изменения, вариации текстовой модели привносят в процесс работы над ней весьма значительную заинтересованность, которая формирует творческое отношение обучающегося и обучающего к речевой педагогической деятельности и имеет своим результатом педагогическое сотрудничество.

В процессе работы над текстом обучающийся имеет право опираться на любой из пяти компонентов структуры коннотации, наиболее близкий ему в какой-либо конкретный момент, – «подходить» к тексту разными способами: целостно-образно, эмоционально, рационально, стилистически и образно-ассоциативно.

Используя метод коннотации в рамках программы постановки речевого голоса, обучающийся – будущий воспитатель, учитель – в достаточно короткие сроки сможет овладеть основными умениями и навыками, необходимыми для правильного создания, произнесения и слушания текста.

Коннотативное (интонационно-смысловое) понимание речевой педагогической деятельности реализует системный, деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, комплексный, оптимизационный, а также синергетический подходы к рассмотрению объектов педагогики.

### ***Целостная технологическая модель произнесения педагогического текста***

Конкретные рекомендации по практическому применению теоретических положений в общем обозначены на схеме устной речи (см. прил. 1). Согласно схеме текст должен посредством внутреннего

«вопросно-ответного единства» воплощаться с пониманием и пониматься через воплощение, но то и другое должно одушевляться.

Для правильного произнесения текста необходимо:

1. Определить общий тон, интонацию высказывания:

1) понять (интуитивно) основную эмоцию текста по принципу «положительная – отрицательная»;

2) обдумать и соотнести эмоции и другие компоненты высказывания;

3) выбрать стиль;

4) использовать образы и ассоциации;

5) создать целостный речевой образ.

2. Выбрать языковые, коммуникативно-речевые стратегии и тактики, а также невербальные средства.

3. Высказать текст при помощи правильно поставленного голоса.

Итак, в процессе произнесения педагогической речи (текста) должны быть задействованы:

1. Педагогическое сознание и педагогический тон (интонация и коннотация), куда входят эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный компоненты и речевой педагогический образ.

2. Идеально-материальные знаки языка с их основными акустическими параметрами (высотой, длительностью, громкостью, тембром, пространственной локализацией) и ритмической организацией.

3. Техника устной речи, или свободное владение голосовым аппаратом = речевые умения и навыки = «механизм» использования знаков языка / речи. Основные параметры этих умений и навыков: устойчивое дыхание, высокая позиция, озвученные резонаторы, четкое произнесение согласных.

В целом процесс речевого педагогического высказывания (действия) должен выглядеть следующим образом.

Целостно-образное понимание речевого педагогического произведения в контексте конкретной ситуации общения (в центре понимания – эмоциональный компонент интонации и коннотации), мгновенное и одновременное включение всех перечисленных выше компонентов духовно-душевно-телесного напряжения, охват как близлежащих звуков, слогов, слов, так и всего текста этим напряжением (моделирование текста посредством творческого осознания) – звуко-

извлечение. Образ «окутывает» собой звук, слог, слово и т. д., его носителя (исполнителя), и посредством «вопросно-ответного единства» творческое педагогическое сознание движет звук не только к близлежащему «по горизонтали», но и в той или иной степени ко всем остальным единицам речевого произведения, даже уже произнесенным. В процессе этого движения задействованы все составляющие внутренней и внешней формы речевого высказывания, все телесные возможности исполнителя. Эти составляющие постоянно изменяются и взаимодействуют в границах образа: они в нем «живут» и сложнейшими способами регулируются. Звук как интонация развивается, «пропеваётся»; в нем, как в живой клетке, пульсирует уникальный целостный смысл всего произносимого текста, голосовой аппарат в «предвкушении» другого звука, слога, слова готовится к переходу на следующий звук. Голос говорящего легко переходит со звука на звук – интонирует, «создает» речевое произведение. Это плавное, свободно-напряженное, воображаемое и реальное движение речевой ткани, движение «ступаний», а не ступеней, подобное току, пульсации, объединяющее в целое все компоненты речевой звучности, есть личностная интонация (коннотация) устной речи педагога.

Описание функционирования сознания и голоса говорящего в процессе интонирования даже на конкретном примере представляет собой чрезвычайно сложную задачу, и потому обрисованная выше «интонационная картина» устной речи весьма условна и приближительна. Однако М. М. Бахтин сумел точно и глубоко выразить ее суть: этот «...момент свершения мысли, чувства, слова, дела есть активно-общественная установка моя – эмоционально-волевая по отношению к обстоянию в его целом, в контексте действительной, единой и единственной жизни» [6, с. 109].

Речевой педагогический образ является критерием качества речевого педагогического действия, а качества устной речи педагога (правильность, точность и др.) и его голоса (устойчивость, полетность и т. д.) – важными показателями педагогического мастерства.

Технология педагогического высказывания позволяет актуализировать, правильно, безошибочно выбирать те или иные педагогические методы (воспитания, обучения) – выстраивать оптимальную и эффективную педагогическую технологию.

### **Вопросы и задания**

1. В чем заключается сущность метода коннотации?
2. В чем заключается сущность технологии речевого педагогического действия (произнесения устного текста)?
3. Опишите последовательность работы над речевым высказыванием (алгоритм произнесения текста).
4. Как выглядит целостная технологическая модель речевого педагогического действия (произнесения устного текста)?



## Заключение

Педагогическая деятельность как творческий процесс не может рассматриваться в отрыве от художественного аспекта педагогического сознания. Мировоззренческим основанием педагогического сознания и его художественного аспекта в России служит европейская, русская культурно-историческая традиция.

Творческое педагогическое сознание функционирует посредством интонирования объекта личностью (ее особого целостного духовно-душевно-телесного напряжения), поэтому сознательный и творческий подход к совершенствованию педагогической деятельности становится возможным только на основе внутреннего личностного отношения к объекту (внутренней формы педагогической деятельности – тона, интонирования, а также коннотации), заключенного главным образом в педагогическом высказывании (речевом педагогическом «поступке», действии).

Структура (эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный и целостно-образный компоненты – основы профессионально значимых качеств личности педагога-воспитателя) и свойства интонации и коннотации речевого педагогического высказывания определяют технологическую модель формирования целостного речевого педагогического образа.

Язык / речь – главное средство реализации внутренней формы педагогической деятельности. На основе функций языка / речи выделяются стили речи (разговорный, официально-деловой, научный, публицистический и художественный), которыми должен владеть педагог-профессионал – творческая личность.

Внутренняя форма речевой педагогической деятельности преобразуется во внешнюю форму (высоту, громкость, длительность, тембр и пространственную локализацию звука) посредством голоса. Знание структуры, свойств и функций голосового аппарата позволяет выстроить технологическую модель внешней, звуковой формы педагогического высказывания (действия).

Творческое педагогическое сознание, используя технику устной речи (владение голосовым аппаратом), идеально-материальные знаки языка / речи с их основными акустическими параметрами, через ин-

тонирование и коннотирование обеспечивает подлинное понимание текста (педагогическое действие) – педагогический смысл как сущность и проявление целостного педагогического процесса, который определяет целостную технологическую модель педагогического высказывания и обеспечивает педагогическую коммуникацию (оптимальную педагогическую технологию).

## Библиографический список

1. *Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение / Р. И. Аванесов. Москва: Просвещение, 1984. 383 с.
2. *Анисимова Т. В.* Современная деловая риторика: учебное пособие / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 432 с.
3. *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.* / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митуров. Москва: Педагогика, 1985. 363 с.
4. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
5. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
7. *Бердяев Н. А.* О назначении человека / Н. А. Бердяев. Москва: Республика, 1993. 383 с.
8. *Блонский П. П.* Память и мышление / П. П. Блонский. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
9. *Бондалетов В. Д.* Социальная лингвистика / В. Д. Бондалетов. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.
10. *Браун Л.* Имидж – путь к успеху / Л. Браун. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 192 с.
11. *Буяльский Б. А.* Искусство выразительного чтения: книга для учителя / Б. А. Буяльский. Москва: Просвещение, 1986. 171 с.
12. *Введенская Л. А.* Культура и искусство речи. Современная риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 576 с.
13. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
14. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. Минск: Современное слово, 1998. 480 с.
15. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. Москва: Искусство, 1991. 367 с.
16. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах / В. И. Даль. Москва: ТЕРРА, 1994. Т. 2. 779 с.

17. *Живая речь уральского города: сборник научных трудов* / Урал. гос. ун-т. Свердловск, 1988. 133 с.
18. *Живая речь уральского города: тексты*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. 205 с.
19. *Закс Л. А.* Художественное сознание / Л. А. Закс. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 212 с.
20. *Иванова-Лукиянова Г. Н.* Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учебное пособие / Г. Н. Иванова-Лукиянова. Москва: Флинта: Наука, 2000. 200 с.
21. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2003. 176 с.
22. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. 448 с.
23. *Кожина М. Н.* Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. Москва: Просвещение, 1993. 224 с.
24. *Козлянинова И. П.* Тайны нашего голоса / И. П. Козлянинова, Э. М. Чарели. Екатеринбург: Диамант, 1992. 320 с.
25. *Колтунова М. В.* Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учебное пособие для вузов / М. В. Колтунова. Москва: Экономика, 2000. 271 с.
26. *Кохтев Н. Н.* Риторика / Н. Н. Кохтев. Москва: Просвещение, 1994. 207 с.
27. *Краткий словарь по эстетике: книга для учителя* / под ред. М. Ф. Овсянникова. Москва: Просвещение, 1983. 223 с.
28. *Культура русской речи и эффективность общения* / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. Москва: Наука, 1996. 560 с.
29. *Ладыженская Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов / Т. А. Ладыженская. 2-е изд., перераб. Москва: Флинта: Наука, 1998. 136 с.
30. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 1999. 287 с.
31. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
32. *Ломоносов М. В.* Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с. (Антология гуманной педагогики).
33. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики (ранняя классика) / А. Ф. Лосев. Москва: Высшая школа, 1963. 577 с.

34. *Макаренко А. С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 100 с.
35. *Макаренко А. С.* О воспитании в семье / А. С. Макаренко. Москва: Учпедгиз, 1955. 320 с.
36. *Макаренко А. С.* Сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1951. Т. 4. 533 с.
37. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. Москва: Академия, 2001. 208 с.
38. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. Москва: Музыка, 1976. 253 с.
39. *Методика выразительного чтения: учебное пособие для студентов педагогических институтов* / под общ. ред. Т. Ф. Завадской, Н. М. Соловьевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
40. *Михальская А. К.* Педагогическая риторика: история и теория: учебное пособие для студентов педагогических университетов и институтов / А. К. Михальская. Москва: Академия, 1998. 432 с.
41. *Морозов В. П.* Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. Ленинград: Наука, 1967. 204 с.
42. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Русский язык, 1990. 921 с.
43. *Орлова Е. М.* Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления / Е. М. Орлова. Москва: Музыка, 1984. 302 с.
44. *Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы* / под ред. Р. И. Аванесова. Москва: Русский язык, 1987. 704 с.
45. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
46. *Педагогическое речеведение: словарь-справочник* / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва: Флинта: Наука, 1998. 312 с.
47. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: в 2 книгах: учебник для студентов высших учебных заведений / И. П. Подласый. Москва: ВЛАДОС, 2004. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 574 с.

48. *Раппопорт С. Х.* Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. Москва: Музыка, 1968. 160 с.
49. *Рождественский Ю. В.* Теория риторики / Ю. В. Рождественский. Москва: Добросвет, 1997. 600 с.
50. *Русская риторика: хрестоматия* / авт.-сост. Л. К. Граудина. Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. 559 с.
51. *Садохин А. П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. Москва: Высшая школа, 2005. 310 с.
52. *Современный русский язык: учебник для филологических специальностей университетов* / под ред. В. А. Белошапковой. Москва: Высшая школа, 1989. 800 с.
53. *Солганик Г. Я.* Стилистика русского языка: учебное пособие для общеобразовательных учебных заведений / Г. Я. Солганик. Москва: Дрофа, 1996. 272 с.
54. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. с фр. А. М. Сухотина. Москва: Логос, 1998. 296 с.
55. *Старинные русские пословицы и поговорки* / вступ. ст., сост., примеч. В. П. Аникина. 2-е изд., доп. Москва: Детская литература, 1984. 79 с.
56. *Сухомилинский В. А.* Избранные произведения: в 5 томах / В. А. Сухомилинский. Киев: Радянська школа, 1979. Т. 2. 718 с.
57. *Сухомилинский В. А.* Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомилинский. Москва: Просвещение, 1973. 204 с.
58. *Сухомилинский В. А.* Сердце отдаю детям; Рождение гражданина; Письма к сыну / В. А. Сухомилинский. 2-е изд. Киев: Радянська школа, 1987. 544 с.
59. *Ушинский К. Д.* Поездки по России / К. Д. Ушинский; сост., вступ. ст. и примеч. А. Н. Иванова. Ярославль: Верхне-Волж. кн. изд-во, 1969. 143 с.
60. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 томах / К. Д. Ушинский. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 8. 774 с.
61. *Филиппова О. В.* Профессиональная речь учителя. Интонация: учебное пособие / О. В. Филиппова. Москва: Флинта: Наука, 2001. 192 с.
62. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1978. 590 с.

63. *Черемисина-Ениколопова Н. В.* Законы и правила русской интонации: учебное пособие / Н. В. Черемисина-Ениколопова. Москва: Флинта: Наука, 1999. 520 с.

64. *Чуковский К. И.* Живой как жизнь: о русском языке / К. И. Чуковский. Москва: КДУ, 2004. 224 с.

65. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.

66. *Штайнер Р.* Христианство как мистический факт и мистерии древности / Р. Штайнер; пер. О. Н. Анненковой. 2-е изд. Москва: Духовное знание, 1917. 127 с.

67. *Эко У.* Отсутствующая структура: введение в семиологию / У. Эко. Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. 432 с.

# Схема устного педагогического высказывания





## **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ**

Практические занятия проводятся в форме интенсивного тренинга по постановке речевого голоса с группой обучающихся до 20 человек, а также индивидуально и самостоятельно. В такой учебно-речевой ситуации специальные профессиональные умения преподавателя зачастую оказывают решающее влияние на ход педагогического процесса. Главные из них: 1) умение не только слышать качество произнесения текста, но и видеть «жестовое», мимическое проявление этого качества (например, отрицательные качества говорения и произнесения выражаются в мышечных «зажатостях» лица и тела); 2) умение руководить процессом индивидуального и группового, «хорового» произнесения, в том числе в дословном понимании термина «руководство» – показывать, интонировать произносимый текст рукой, телом и, конечно, голосом. Эти педагогические умения обеспечивают индивидуальный подход к каждому обучающемуся в группе.

Все практические занятия состоят из двух неравных частей: технические упражнения и произнесение текста. По мере прохождения курса постановки голоса соотношение этих частей меняется в пользу второго компонента. Коллективное произнесение текста постепенно уступает место индивидуальному. Цельность как отдельного занятия, так и всего курса практического обучения обеспечивает интонационность любого высказывания: индивидуального или коллективного, авторского текста или технического упражнения.

Анализ педагогических методов, технологий, применяемых в процессе обучения, может стать весьма важным компонентом практических занятий.

### **Практическое занятие 1**

На первых шести практических занятиях используются в основном тексты художественного стиля. Образность художественного текста помогает обучающемуся применять полученные технические знания и умения адекватно конкретной речевой ситуации.

Первое практическое занятие посвящено выработке умений правильного речевого дыхания, которое является одним из важнейших оснований (телесным) для формирования целостного педагогического тона, интонации.

Положение тела в процессе произнесения текста: устойчиво сидя ближе к краю стула (впоследствии следует практиковать положение стоя, особенно в процессе индивидуального произнесения), спина прямая, плечи опущены, руки свободно лежат на коленях.

### ***Комплекс упражнений «Д» (упражнения, направленные на формирование умений правильного дыхания)***

*1-е упражнение* направлено на формирование навыка правильного вдоха и выдоха: быстро дышать «как собака» не более 5–6 раз. Рот открыт, преподаватель фиксирует внимание обучающихся на мышечных ощущениях в области брюшного пресса (движение) и в области гортани и нижней челюсти (расслабленность). Упражнение используется в течение 3–4 занятий.

*2-е упражнение:* 3 коротких вдоха подряд через нос – задержка дыхания внизу живота – 2 выдоха на гласный звук «а». Далее упражнение произносится на гласные «и», «э», «о», «у», «ы». Фиксируются те же ощущения, что и при выполнении 1-го упражнения. По ходу работы устраняются недостатки в артикуляции гласных.

Посредством образов и ассоциаций формируются положительные эмоции.

Упражнения на первых занятиях произносятся совместно, «хором» по «дирижерскому» жесту преподавателя; индивидуальное произнесение возможно только по желанию обучающихся.

Во второй части данного практического занятия целостно-образно и дискурсивно, путем вопросно-ответного единства анализируется какое-либо стихотворное произведение из представленных ниже (в ходе самостоятельной работы можно использовать стихотворные произведения из текстов для произнесения).

Произносится его первая строка, совместными усилиями обнаруживаются несоответствия между художественным образом стихотворения и образом, возникшим в результате реального высказывания. Причина этого несоответствия обычно кроется в «непринтонни-

рованных», сказанных не «на дыхании» гласных звуках какого-либо слога. Каждый гласный звук первой строки медленно проговаривается в соответствии с общим настроением, общим тоном художественного произведения. Постепенно в процесс произнесения включается легкая артикуляция согласных звуков. На гласных звуках фиксируются ощущения глубины и устойчивости в области живота и нижней части спины (см. разд. X). По возможности темп произнесения первой строки увеличивается.

### ***Тексты для произнесения***

#### **ПЕСТУШКИ И ПОТЕШКИ**

Потягунушки, потягунушки!  
Поперек толстонушки,  
А в ножки ходонушки,  
А в ручки хватанушки,  
А в роток говорок,  
А в головку разумок.

\*\*\*

Сорока, сорока,  
Сорока-белобока,  
Кашу варила,  
На порог скакала,  
Гостей созывала...

\*\*\*

– Ладушки, ладушки!  
Где были? – У бабушки!  
– Что ели? – Кашку!  
– Что пили? – Бражку!  
Кашка масленька,  
Бражка сладенька,  
Бабушка добренька.  
Попили, поели,  
Домой полетели!  
На головку сели,  
Ладушки запели.

## Практическое занятие 2

На втором практическом занятии начинается работа по формированию высокой позиции произнесения текста. Высокая позиция (активное и высокое мягкое небо) способствует формированию навыков произнесения текста «на длинном дыхании» и в конечном счете выстраиванию новой речевой парадигмы – слова, фразы, предложения.

Вместе с тем продолжается работа над правильным речевым дыханием с использованием прежних упражнений и текстов.

Со второго практического занятия полезно использовать разговорную форму закрепления ранее полученных знаний и умений – беседу, которая одновременно должна стать и своеобразной разминкой голосового аппарата. В течение нескольких минут обучающиеся отвечают на вопросы разд. I, и в это время их внимание фиксируется не только на теоретических, но и на технических задачах. Эта форма также способствует внутреннему раскрепощению обучающихся и гладкому переходу процесса слушания в процесс собственно произнесения текста.

Произносятся упражнения «Д».

### ***Комплекс упражнений «П» (упражнения, направленные на формирование высокой позиции говорения)***

*1-е упражнение*, способствующее развитию подвижности мягкого неба: «полузевок», или зевок, не доведенный до конца. В ходе этого упражнения внимание обучающихся концентрируется на движениях небной занавески, лучшее ее положение – вверх.

*2-е упражнение*, помогающее ощутить движения «купола» в полости рта: небольшое поднятие верхней губы (воображаемое ощущение запаха цветка, «холодные» передние верхние зубы и т. д.).

В дальнейшем эти упражнения совмещаются с предыдущими упражнениями «на дыхание» (комплекс упражнений «Д»). Для этого целесообразно постепенно переходить к выполнению более емкого, «комплексного» упражнения на артикуляцию гласных звуков – произнесению двух коротких и одного длинного гласного (их порядок – «и», «э», «о», «у», «ы», «а»). Например: и-, и-, и-; э-, э-, э- и т. д.

Умения, полученные в ходе выполнения 1-го и 2-го упражнений (см. практическое занятие 1), реализуются и закрепляются в процессе работы над художественным текстом (стихотворением). Как комплекс слогов (в них – гласных) и как единое целое произносится, отрабатывается слово, фраза, строка, возможно, уже строфа. Ведется работа по устранению недостатков произнесения – интонирование всех компонентов синтагмы художественного произведения.

**Комплекс упражнений «С»  
(скороговорки – упражнения, направленные на  
формирование точных и четких согласных звуков)**

К концу второго занятия в процесс речевой деятельности включается жанр скороговорки, что является весьма уместным не только в плане отработки дикционных умений, но и в плане соревновательности, игры. Даже речевая неудача оживляет ситуацию учебного процесса, но интонирование, произнесение хотя бы части скороговорки «на дыхании», использование образов внешнего мира (например, скороговорка «На дворе – трава, на траве – дрова»), других компонентов интонации и коннотации демонстрируют обучающимся действенность и результативность технически правильного, «естественного» подхода к решению задач устного высказывания. В такие моменты индивидуальное произнесение текста может стать потребностью для обучающихся.

В скороговорках не только гласные звуки, но и согласные произносятся «на дыхании». На это обращается особое внимание: это эффективно устраняет мелкие мышечные «зажатости» в области губ, нижней челюсти и гортани.

**Тексты для произнесения**

**СКОРОГОВОРКИ**

Бобр добр до бобра.

Выдерни лычко из-под кочедычка.

На семеры сани, по семеры в сани.

Сшит колпак, вязан колпак, да не по-колпаковски.

У нас во дворе-подворье погода размокропогодилась.

Съел молодец тридцать три пирога с пирогом, да все с творогом.

Хохлатые хохотушки хохотом хохотали: ха-ха-ха!  
Бык тупогуб, у быка губа тупа.  
Бежит лиса по шесточку: лизни, лиса, песочку!  
Рыла свинья тупорыла, белорыла, весь двор перерыла, вырыла полрыла.

Летят три пичужки через три пустые избушки.  
Пришел Прокоп, кипит укроп; и при Прокопе кипит укроп.  
На дворе – трава, на траве – дрова.

### **Практическое занятие 3**

В зависимости от степени овладения техническими умениями количество упражнений сокращается до минимума. В то же время их содержательная, интонационная наполненность возрастает. Продолжается работа над прежними скороговорками, затем предлагаются к работе другие, построенные, например, на контрастах артикуляции согласных по месту их образования – «Карл у Клары украл кораллы» (см. прил. 3). И скороговорки, и художественный текст интонируются коннотативно с учетом всех пяти компонентов их внутренней формы – поощряется вариативность индивидуального произнесения текстов.

Речевая и художественная образность предполагает произнесение текста наизусть (произнесение письменного текста «как будто наизусть» – упреждающее его осмысление – интонирование парадигмы авторского текста).

Произносятся упражнения «Д», «П» и «С».

### ***Текст для произнесения***

#### **ОБ УЧЕНИИ И БЕСЕДЕ**

(Из сборника афоризмов «Пчела»)

*Богослов.* Безмолвное дело лучше бесполезного слова.

Делай сказанное и не говори о сделанном.

*Плутарх.* Этот рассказывал, что Клеанфа и Ксенократа, самых бездарных из учеников, осуждали. Те же отвечали: «Мы подобны сосудам узкогорлым, которые, с трудом принимая вливаемое, стойко и хорошо его хранят».

Как коню ржание, и псу лай, и волу рев, и барсу рычание дано, и это их признак, так и человеку слово, и это признак его, и сила его, и оружие, оплот и ограда: это боголюбивое живое существо из всех прочих животных этим отмечено.

*Солон.* Этот говорил, что слово – вид дела.

*Геродот.* Равное благо, о царь, если кто сам о себе думает верно и другого, говорящего верно, захочет выслушать.

## **Практическое занятие 4**

На этом занятии используется комплекс упражнений, направленных на поиск резонаторных (вибрационных) ощущений.

Четвертое практическое занятие по форме и содержанию сходно с третьим, но оно почти целиком направлено на индивидуальное произнесение текстового материала.

Каждый обучающийся произносит упражнения, скороговорки и приведенный ниже текст только в положении стоя – по-новому использует технические умения, наработанные ранее.

### ***Комплекс упражнений «Р» (упражнения, направленные на формирование навыков озвучивания резонаторов)***

*Головной резонатор:* в высоком регистре произносятся сонорные согласные «м» и «н», затем гласные «и» и др.; *гортань:* в среднем регистре произносятся гласные «а», «о» и др.; *грудной резонатор:* в низком регистре произносятся гласные «у», «э» и др. Вибрационные ощущения проверяются различными тактильными способами.

Произносятся упражнения «Р», «Д», «П», «С».

### ***Тексты для произнесения***

Мама мыла Милу.

### **ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ**

Брань на воротах не виснет.

На языке мед, а на сердце лед.

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРЕВОДУ КНИГИ  
ИОАННА ДАМАСКИНА «ИСТОЧНИК ЗНАНИЯ»

<...>

Иж видели древние мужие родонаачальники скоро по размещению языков, иж род человеческий в скотоподобие наклоняется и телесным сластем прилежить, а душевными добротами тлеет, и сего ради последним родом перволепотные доброты украшения доброхотствующие описали, сиречь словесные науки, ими же человек был украшен от бога... Грамматику написали, которая частью учит, яко прямо подобает человеку глаголити, а частью, яко прямо писати: а две части оставляю долготы ради речения. А реторику написали, которая учит зело прекрасне и превосходне глаголити, ово вкратце много в разум замыкающе, ово пространне разширяюще, но и то под мерами недопускающе со велеречением много звягати. Диалектику написали, которая учит, яко мерами слогни складати, чем правду и истину от лжи и потвори разделить. Естественную философию написали, о всех естественных бытствах телесных и безтелесных, яже елико их от бога в существо приведены... Нравоучительную философию написали, ею же царства и гражданства благочиние нравятся, которая научает правде и разумности, мужеству и целомудрию и тем добротам душевным, которые от тех походят, яко от начальных добродетелей.

<...>

Карион Истомин

ПОЛИС

*Вступление*

Зде зри школьная обучения,  
По степени хождении,  
Числом тыя двенадесят,  
Дело гласят си благия.  
Определение семи свободных наук

.....

4

Краткословна риторика,  
Полна в словах сладка крика.



Риторика учение  
Смыслов благих течение.  
Действо, кое в ней пространно,  
Глаголется все сохранно.  
Подобства суть приводимы,  
Писания красно зримы.  
Бог устроил сие к пользе  
Да в доброте живем долзе.  
Витийство слов ся имет,  
Изрядство всем людям деет.

## Практическое занятие 5

Пятое практическое занятие характеризуется тем, что в его ходе художественная образность постепенно становится главным, определяющим по отношению к технике речи условием правильного процесса говорения.

На пятом и последующих занятиях происходит повторение технологии формирования речевого голоса на более высоком, текстостилистическом уровне. Те же технические приемы и способы отрабатываются почти исключительно на текстах наиболее употребительных функциональных стилей.

Задачи данного занятия и всех последующих: 1) интонировать каждый звук, слог в каждом слове любого текста (на уровне технических умений – проговаривать их, в первую очередь, «на дыхании») – не «съедать» безударные слоги, особенно окончания слов, фраз, предложений; 2) интонировать текст целиком (на уровне технических умений – соединять отдельные единицы текста при помощи гармоничного функционирования всех отделов голосового аппарата: речевого «дыхания», высокой позиции говорения и т. д.).

Текст медленно проговаривается «хором» по слогам, любая ошибка даже одного обучающегося (слог, сказанный не «на дыхании») немедленно исправляется. Только при этом условии текст проговаривается дальше. Таким способом проговаривается сначала первое слово, затем первая фраза, потом предложение.

Далее это первое предложение вслух интонируется – наполняется смыслом, для чего конкретизируется *алгоритм интонирования текста*:

- читается текст целиком и интуитивно определяется его основная эмоция (по принципу «положительная или отрицательная»);
- эта эмоция обдумывается, постепенно уточняется как общий эмоциональный тон текста, так и его эмоциональные оттенки;
- обращается внимание на языковые особенности текста;
- воображается конкретная ситуация общения – речевая или художественно-образная;
- определяется стиль текста, высказывания;
- приводится в порядок голосовой аппарат, в первую очередь «дыхание»;
- выбирается вариант произнесения текста, интонирования;
- создается целостный речевой или художественный образ;
- берется дыхание – проговаривается текст;
- импровизируется (коннотируется) процесс говорения.

Данный алгоритм понимания-исполнения текста не является обязательным. Любой из перечисленных пунктов может служить отправной точкой процесса интонирования текста.

Сказанное выше имеет прямое отношение к стихотворному и другому ритмически строго организованному тексту. Однако если в стихотворном произведении ритмическая составляющая ритмоинтонационного целого берет на себя значительную часть смысловой и формообразующей нагрузки, то в прозаическом, ритмически достаточно слабо организованном тексте эти функции в большей степени выполняет интонация. Поэтому технически правильное произнесение даже самой малой единицы текста имеет важное значение для качества целостного речевого прозаического высказывания.

Первая половина пятого практического занятия посвящена работе над прозаическим художественным текстом, вторая – завершению работы над стихотворным произведением.

На этом занятии необходимо обратить внимание обучающихся на «местный акцент» устной речи (если он есть), искажающий подлинный смысл художественного произведения, и предложить им способы и приемы устранения этого «акцента».

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

## **Тексты для произнесения**

К. Д. Ушинский

### **ДЕДУШКА**

Сильно одряхлел дедушка. Плохо он видел, плохо слышал; руки и ноги у него дрожали от старости: несет ложку ко рту и суп расплескивает.

Не понравилось это сыну и невестке: перестали они отца с собой за стол сажать: запрятали его за печь и стали кормить из глиняной чашки. Задрожали руки у старика, чашка упала и разбилась. Пуще прежнего разозлились сын и невестка: стали они кормить отца из старой деревянной миски.

У старикова сына был свой маленький сынок. Сидит раз мальчик на полу и складывает что-то из щепочек.

– Что ты делаешь, дитятко? – спросила у него мать.

– Коробочку, – отвечает дитя. – Вот как вы с тятенькой состарились, я и буду вас из деревянной коробочки кормить.

Переглянулись отец с матерью и покраснели. Полно с тех пор старика за печь прятать, из деревянной чашки кормить.

Л. Н. Толстой

### **ДВА ТОВАРИЩА**

Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать. Влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было ему нечего – он упал наземь и притворился мертвым.

Медведь подошел к нему и стал нюхать: он и дышать перестал.

Медведь понюхал ему лицо, подумал, что мертвый, и отошел.

Когда медведь ушел, тот слез с дерева и смеется.

– Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо говорил?

– А он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.

## **Практическое занятие 6**

На шестом практическом занятии завершается работа над текстами художественного стиля.

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

## **Текст для произнесения**

К. И. Чуковский

### **ЖИВОЙ КАК ЖИЗНЬ: О РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

#### **Глава седьмая**

#### **ШКОЛЬНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ**

<...>

#### **IV**

Не нужно забывать, что подлинная грамотность – не только в правильном написании и произнесении слов.

На днях пришла ко мне молодая студентка, незнакомая, бойкая, с какой-то незатейливой просьбой. Исполнив ее просьбу, я со своей стороны попросил ее сделать милость и прочитать вслух из какой-нибудь книги хоть пять или десять страничек, чтобы я мог полчаса отдохнуть.

Она согласилась охотно. Я дал ей первое, что попало мне под руку, – повесть Гоголя «Невский проспект», закрыл глаза и с удовольствием приготовился слушать.

Таков мой любимый отдых.

Первые страницы этой упойтельной повести прямо-таки невозможно читать без восторга: такое в ней разнообразие живых интонаций и такая чудесная смесь убийственной иронии, сарказма и лирики. Ко всему этому девушка оказалась слепа и глуха. Читала Гоголя, как расписание поездов, – безучастно, монотонно и тускло.

Перед нею была великолепная, узорчатая, многоцветная ткань, сверкающая яркими радугами, но для нее эта ткань была серая.

Конечно, при чтении она сделала немало ошибок. Вместо блага прочитала благá, вместо меркантильный – мекрантильный и сбилась, как семилетняя школьница, когда дошла до слова фантазмагория, явно неизвестного ей.

Но что такое безграмотность буквенная по сравнению с душевной безграмотностью! Не почувствовать дивного юмора! Девушка показалась мне монстром, и я вспомнил, что именно так – тупо, без

единой улыбки – читал того же Гоголя один пациент Харьковской психиатрической клиники.

Чтобы проверить свое впечатление, я взял с полки другую книгу и попросил девушку прочитать хоть страницу «Былого и дум».

Здесь она спасовала совсем, словно Герцен был иностранный писатель, изъяснявшийся на неведомом ей языке. Все его словесные фейерверки оказались впустую: она даже не заметила их.

Девушка окончила десятилетнюю школу и благополучно училась в педагогическом вузе. Никто не научил ее восхищаться искусством – радоваться Гоголю, Лермонтову, сделать своими вечными спутниками Пушкина, Баратынского, Тютчева, и я пожалел ее, как жалеют калеку.

Ведь человек, не испытавший горячего увлечения литературой, поэзией, музыкой, живописью, не прошедший через эту эмоциональную выучку, навсегда останется душевным уродом, как бы не преуспевал он в науке и технике.

При первом же знакомстве с такими людьми я всегда замечаю их страшный изъян – убожество их психики, их «тупосердие» (по выражению Герцена).

Невозможно стать истинно культурным человеком, не пережив эстетического восхищения искусством. У того, кто не пережил этих возвышенных чувств, и лицо другое, и самый звук его голоса другой. Подлинно культурного человека я всегда узнаю по эластичности и богатству его интонаций. А человек с нищенски-бедной психической жизнью бубнит однообразно и нудно, как та девушка, что читала мне «Невский проспект».

<...>

## Практическое занятие 7

В рамках сложившейся структуры практических занятий (беседа-«разминка», упражнения, произнесение текста) на данном занятии работа ведется в основном над текстом публицистического стиля.

Тексты по несколько раз проговариваются «хором», по возможности с единой интонацией, затем – индивидуально. Приветствуется взаимное обсуждение качества произносимого текста.

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

## **Текст для произнесения**

А. С. Макаренко

### **ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ**

<...>

Так вот теперь о самом главном, о семье. Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа, как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей.

Спрашивается, как руководить? Вызвать родителей и сказать: «Примите меры» – это не руководство.

Вызвать родителей, развести руками и сказать: «Ах, как же это так у вас плохо получается» – это тоже не поможет.

Что же может помочь и как можно помочь? Плохого родителя, т. е. родителя, неумеющего воспитывать, всегда можно научить так же, как и педагога можно научить.

Между прочим, товарищи, многие родители, как и педагоги, не умеют разговаривать с ребенком. Нужно поставить голос. Я бы обязательно в каждом вузе и техникуме имел хорошего специалиста, который умеет ставить голоса.

Это очень важно.

У меня вначале и у самого не очень хорошо выходило. В чем, думаю дело. Обратился к опытному актеру.

-- Надо голос поставить.

– Как голос поставить? Я, что ж, петь буду?

– Не петь, а говорить.

Я позанимался с ним некоторое время и понял, какое великое дело постановка голоса. Очень важно, каким тоном говорится. Простая фраза: «Можешь итти», но эту простую фразу, эти два слова можно сказать 50 способами. Причем в каждый способ вы подпускаете такие нотки, что это будет каплей яду, если это нужно для того, кто должен это почувствовать.

Это очень сложное дело. Если у вас голос не поставлен, вам, конечно, будет трудно. Руководителям не мешало бы поставить свои

голоса. Некоторые родители и педагоги позволяют себе такую «роскошь», чтобы их голос отражал их настроение. Это совершенно недопустимо. Настроение у вас может быть каким угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым голосом.

Никакого отношения к вашему голосу настроение не имеет. Почему вы знаете, какое у меня сейчас настроение. Может быть, я в горе, а может быть, у меня радость какая-нибудь большая. Но я должен говорить так, чтобы меня все слушали. Каждый родитель, каждый педагог, перед тем, как разговаривать с ребенком, должен себя немножко подкрутить так, чтобы все настроения исчезли. И это не так трудно.

После того как мы три года прожили в лесу и вокруг нас были бандиты, какие же могут быть настроения? Какую же волю я могу давать моим настроениям? Я привык справляться со своим настроением и убедился, что это очень легко. Нужно делать так, чтобы ваша физиономия, ваши глаза, ваш голос были в некоторых случаях автономными. Педагог обязан иметь «парад на лице». Желательно, чтобы и родители имели на лице «парад».

Допустим, вы получили неприятное письмо, может быть, даже от любимого человека. Так что же, из-за этого неприятного письма должен пропадать месяц педагогической работы? Из-за какого-то любимого существа, которое, может быть, вообще ничего не стоит, и, может быть, хорошо, что написано такое письмо.

Постановка голоса, мимика, умение встать, умение сесть – все это очень и очень важно для педагога. Каждый пустяк имеет большое значение, и этим пустякам можно научить родителей.

Недавно ко мне пришел один родитель и говорит:

– Я коммунист, рабочий. У меня есть сын. Не слушается. Я ему говорю – не слушается. Второй раз говорю – не слушается. Третий раз говорю – не слушается. Что же мне с ним делать?

Усадил я этого родителя, который пришел ко мне, и начал с ним разговаривать.

- Ну-ка, покажите, как вы говорите со своим сыном.
- Да вот так.
- А попробуйте вот так.
- Не выходит.
- Повторите.

Я позанимался с ним полчаса, и он научился отдавать приказание. Дело было только в голосе.

Помощь родителям со стороны школы возможна только тогда, когда школа представляет собой единый целый коллектив, знающий, чего она требует от учеников, и твердо предъявляющий эти требования.

Это один из способов помощи родителям. Кроме того, есть и другие способы. Нужно изучить семейную жизнь, нужно изучить причины плохого характера. Не буду перечислять здесь все способы помощи семье.

<...>

## **Практическое занятие 8**

На восьмом занятии речевые умения и навыки отрабатываются на материале текста научного стиля.

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

### ***Текст для произнесения***

М. В. Ломоносов

## **КРАТКОЕ РУКОВОДСТВО К КРАСНОРЕЧИЮ**

### **Вступление**

#### **§ 1**

Красноречие есть искусство о всякой данной материи красно говорить и тем самым преклонять других к своему об оной мнению. Предложенная по сему искусству материя называется речь или слово.

<...>

### **Глава 6**

## **О ВОЗБУЖДЕНИИ, УТОЛЕНИИ И ИЗОБРАЖЕНИИ СТРАСТЕЙ**

#### **§ 94**

Хотя доводы и довольны бывают к удовлетворению о справедливости предлагаемая материи, однако сочинитель слова должен сверх того учинить страстными к оной. Самые лучшие доказательства иногда столько силы не имеют, чтобы упрямого преклонить на свою



сторону, когда другое мнение в уме его вкоренилось. Мало есть таких людей, которые могут поступать по рассуждению, преодолев свои склонности. Итак, что пособит ритору, хотя он свое мнение и основательно докажет, ежели не употребит способов к возбуждению страстей на свою сторону или не утолит противных?

#### § 95

А чтобы сие с добрым успехом производить в дело, то надлежит обстоятельно знать нравы человеческие, должно самым искусством чрез рачительное наблюдение и философское остроумие высмотреть, от каких представлений и идей каждая страсть возбуждается, и изведать чрез нравоучение всю глубину сердец человеческих. Из сих источников почерпнул Демосфен всю силу к возбуждению страстей, ибо он немалое время у Платона учился философии, а особливо нравоучению. Также и Цицерон оттуда же имел чрезвычайную свою власть над сердцем слушателей, которой и самые жестокие нравы не могли противиться. Для сего предназначаются здесь правила к возбуждению страстей, которые по большей части из учения о душе и из нравоучительной философии происходят.

#### § 96

Страстию называется сильная чувственная охота или неохота, соединенная с необыкновенным движением крови и жизненных духов, причем всегда бывает услаждение или скука. В возбуждении и утолении страстей, во-первых, три вещи наблюдать должно: 1) состояние самого ратора; 2) состояние слушателей; 3) самое к возбуждению служащее действие и сила красноречия.

#### § 97

Что до состояния самого ратора надлежит, то много способствует к возбуждению и утолению страстей: 1) когда слушатели знают, то он добросердечный и совестный человек, а не легкомысленный ласкатель и лукавец; 2) ежели его народ любит за его заслуги; 3) ежели он сам ту же страсть имеет, которую в слушателях возбудить хочет, а не притворно их страстными учинить намерен, ибо он тогда не токмо словом, но и видом и движением действовать будет; 4) ежели он знатен породно и чином; 5) с важностию знатного чина и породы купно немало помогает старость, которой честь и повелительство не-

которым образом дает сама натура. Довольно было Августу к внезапному усмирению замешательства, учинившегося между знатыми молодыми дворянами, сказать: «Слушайте, молодые люди, старика, которого в младости старики слушали».

## § 98

Нравы человеческие коль различны и коль отменно людей состояние, того и сказать невозможно. Для того разумный ритор прилежно наблюдать должен хотя главные слушателей свойства, то есть 1) возраст, ибо малые дети на приятные и нежные вещи обращаются и склоннее к радости, милосердию, боязни и к стыду, взрослые способнее приведены быть могут на радость и на гнев, старые перед прочими страстями склоннее к ненависти, к лобочестию и к зависти, страсти в них возбудить и утолить труднее, нежели в молодых; 2) пол, ибо мужеский пол к страстям удобнее склоняется и скорее оные оставляет, но женский пол, хотя на оные еще и скорее побуждается, однако весьма долго в них остается и с трудом оставляет; 3) воспитание, ибо кто к чему привык, от того отвратить трудно; напротив того, большую к тому же возбудить склонность весьма свободно: спартанского жителя, в поте и в пыли воспитанного, трудно принудить, чтобы он сидел дома за книгами; напротив того, афинеанина едва вызовешь ли от учения в поле; 4) наука, ибо у людей, обученных в политике и многим знанием и искусством важных, надлежит возбуждать страсти с умеренною живостию и с благочинною бодростию, предложениями важного учения исполненными; напротив того, у простаков и грубых людей должно употреблять всю силу стремительных и огорчительных страстей, для того, что нежные и плачевные столько у них действительны, сколько лютна у медведей. При всех сих надлежит наблюдать время, место и обстоятельства. Итак, разумный ритор при возбуждении страстей должен поступать, как искусный боец: уметать в то место, где не прикрыто, а особливо того наблюдать, чтобы тем приводить в страсти, кому что больше нужно, пристойно и полезно.

## § 99

Сим следует главное дело, то есть самая сила к возбуждению или утолению страстей и действие красноречия. Оно должно быть велико, стремительно, остро и крепко, не первым токмо стремлением ударяющее и потом упадающее, но беспрестанно возрастающее и ук-

репляющееся. Здесь присовокупить должно крепость голоса и напряжение груди. И таким образом, ежели кто хочет приятную или скучную страсть возбудить, то должен он своим слушателям представить все к предлагаемой вещи принадлежащее добро или зло в великом множестве и скоро одно после другого. К сему требуется, чтобы ритор имел великое остроумие и рачение для изыскания идей, к сему пристойных. Буде же он какую-нибудь страсть утолить хочет, то должен слушателям показать, что оного добра или зла в предлагаемой вещи нет, к которому они толь страстны, или по последней мере изъяснить, что оное добро или зло не толь велико, как они думают. Здесь не меньше надлежит употребить силы и стремления в слове, а притом еще надобно больше иметь предосторожности, нежели в первом случае.

#### § 100

Больше всех служит к движению и возбуждению страстей живо представленные описания, которые очень в чувства ударяют, а особливо как бы в действительности в зрении изображаются. Глубокомысленные рассуждения и доказательства не так чувствительны, и страсти не могут от них возгореться; и для того с высокого седалища разум к чувствам свести должно и с ними соединить, чтобы он в страсти воспламенился <...>.

#### § 101

Сии суть общие правила, учащие возбуждению и утолению страстей. Им следуют правила особливые о знатнейших страстях, которые от риторов чаще других употреблены бывают. Из них мягкие и нежные суть радость, любовь, милосердие, честь или любочестие и стыд. Напротив того, печаль, ненависть, гнев, отчаяние, раскаяние и зависть суть жестокие и сильные страсти. Прочие между сильными и нежными посредственны.

<...>

### **Практическое занятие 9**

На девятом практическом занятии проговаривается текст официально-делового стиля.

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

## **Текст для произнесения**

Н. И. Пирогов

### **О ПОРЯДКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ И ЭКЗАМЕНОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕМИНАРИИ ПРИ УНИВЕРСИТЕТЕ СВ. ВЛАДИМИРА В КИЕВЕ**

12 декабря 1858 г.

Совету университета  
св. Владимира

По обсуждении комитетом, составленным из лиц, упомянутых в предложении моем совету от 19 сентября сего года за № 4371 и в представлении совета от 25 сентября за № 3080, вопроса об учреждении педагогической семинарии при университете св. Владимира для приготовления молодых людей к занятию учительских должностей, я входил с представлением к г. министру народного просвещения, который от 24 ноября сего года за № 9126 согласно ходатайству моему разрешил:

1) независимо от теоретического преподавания педагогики, составляющего предмет отдельной кафедры, учредить при университете св. Владимира практические упражнения по шести предметам гимназического курса: по русскому языку и словесности, по греческому и латинскому языкам, по истории, географии и математике;

2) казеннокоштных студентов университета св. Владимира, предназначенных в учителя, определять по окончании ими университетского курса на один год сверхштатными учителями в киевские гимназии, с правами службы, для усвоения способов преподавания избранных ими предметов под руководством назначенных для сей цели наставников;

3) таковым студентам во время состояния их в звании сверхштатных учителей продолжать производить ту же стипендию, какой они пользовались в последний год пребывания в университете;

4) на вознаграждение профессоров за труды их по практическим занятиям с означенными студентами употреблять до 1200 р. серебром из сумм, собираемых за учение в гимназиях и дворянских училищах Киевского учебного округа.

К сему г. министр присовокупил, что настоящее распоряжение может быть приведено в исполнение только в виде временной меры, вплоть до учреждения при университетах практических педагогических курсов.

Сообщая о вышеизложенном совету и препровождая составленные комитетом правила относительно производства экзаменов и практических упражнений студентов, прошу совет принять оные к руководству:

1) объявить эти правила всем казеннокоштным студентам историко-филологического и физико-математического факультетов;

2) предложить желающим из казеннокоштных студентов, оканчивающих уже курс, оставаться на вышеизложенном основании еще год при киевских гимназиях для практических занятий по особой для сего составленной программе. Изъявившие желание обязаны уже с 1 января 1859 г. участвовать в практических упражнениях в университете;

3) допускать к окончательным экзаменам по новым правилам студентов историко-филологического факультета уже с мая 1859 г., но необязательно, а по желанию каждого и сделать экзамены по этим правилам обязательными для студентов, которые с будущего полугодия, т. е. с января 1859 г., будут состоять на первом и втором семестрах;

4) педагогические упражнения начать с января 1859 г., сделав их обязательными на первый раз для одних лишь казеннокоштных студентов седьмого семестра, желающие же из восьмого семестра могут быть также допущены к сим упражнениям;

5) объявить студентам, что впредь на учительские должности в гимназиях и дворянских уездных училищах будут преимущественно иметь право те, которые приготавливались к занятию учительских должностей на основании новых правил.

## **Практическое занятие 10**

На десятом практическом занятии проводится работа по произнесению текста в разговорном стиле.

Произносятся упражнения «Д», «П», «С», «Р».

## **Текст для произнесения**

В. А. Сухомлинский

### **РАЗГОВОР С МОЛОДЫМ ДИРЕКТОРОМ ШКОЛЫ**

<...>

Учебно-воспитательный процесс имеет, на мой взгляд, три источника – науку, мастерство и искусство. Хорошо руководить учебно-воспитательным процессом – это значит в совершенстве владеть наукой, мастерством и искусством обучения и воспитания. Воспитание в широком понимании – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кого воспитывают, и тех, кто воспитывает. Причем этот процесс характеризуется глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной в другом и абсурдной в третьем. Такова природа нашего педагогического дела: руководить им – это значит прежде всего самому постоянно обогащаться и обновляться, быть сегодня духовно богаче, чем вчера. Руководитель школы будет хорошим, эрудированным, авторитетным учителем учителей лишь до тех пор, пока он с каждым днем совершенствует свое мастерство – мастерство учителя, воспитателя, пока для него на первом месте стоит самая сущность школьного дела – обучение и воспитание, изучение и знание ребенка.

Если вы хотите быть хорошим директором, стремитесь прежде всего быть хорошим педагогом – хорошим учителем-дидактом и хорошим воспитателем не только по отношению к тем детям, которых вы учите на уроках, но и ко всем воспитанникам школы, доверенной вам обществом, народом, родителями. Если же вы, заняв пост директора, считаете, что успех зависит от каких-то особых административных талантов, прощайтесь с мыслью стать хорошим директором.

Учителем учителей – а только учитель учителей и является настоящим руководителем, которому верят и которого уважают, – можно стать лишь тогда, когда с каждым днем все больше углубляешься в детали, в тонкости педагогического процесса, когда перед тобой открываются все новые и новые грани того, что можно назвать искусством влияния на душу человека. Перебираю в памяти годы своей работы директором школы – и что вспоминается ярче всего? Прежде всего,

тонкости, детали, мелочи черного, будничного труда учителя, труда, наполненного тревожными, волнующими, порой мучительными поисками и раздумьями, открытиями и неудачами. В этом труде, как яркие самоцветы, горят огоньки тех счастливых открытий, которые воодушевляли и тебя, и – что особенно важно для руководителя – товарищей по работе, учителей. Нет сомнения, что эти открытия, эти взлеты творческого вдохновения как раз и являются тем огоньком, который рассеивает и изгоняет равнодушие, инертность, пробуждает в педагогическом коллективе искру творчества. Один из секретов педагогического руководства и заключается в том, чтобы пробудить у учителей интерес к поиску, к анализу собственной работы. Кто пытается разобратся в хорошем и плохом на своих уроках, в своих взаимоотношениях с воспитанниками, тот уже достиг половины успеха.

Вспоминаются первые годы руководства школой. Я, наверное, больше чувствовал, чем понимал (во всяком случае, не задумывался тогда над этим), что пробудить стремление к творческому труду у учителей можно не общими призывами, а чем-то другим. Посещая и анализируя уроки, задумывался над тем, почему ученические ответы во многих случаях так убоги, бесцветны, невыразительны, почему в ответах нет живой, собственной мысли ребенка. Стал записывать ответы, анализировать словарный запас, логические и стилистические элементы речи. Увидел, что многие слова и словосочетания, которыми пользуются ученики, не связаны в их сознании с яркими представлениями, с предметами и явлениями окружающего мира. Анализировал то, что приходилось наблюдать на уроках у своих товарищей, все больше задумывался над вопросами: как слово входит в сознание ребенка, как оно становится инструментом мышления, как ребенок учится думать с помощью слова, как мышление, в свою очередь, развивает речь, каковы недостатки в педагогическом руководстве самым сложным, самым тонким, что есть в духовной жизни школы, – мышлением ребенка. Стал анализировать прежде всего свою работу, уроки, ответы своих учеников. Вот ребенок рассказывает о путешествии капли воды – речь должна идти и о тихих всплесках уснувшего озера. Об этом должен говорить ребенок как о мире, который его окружает, о мире, в котором он сам – частица живой природы. А что он говорит? Вымученные, неуклюжие, заученные фразы, словосочетания, смысл которых самому ребенку представляется туманным. Почему

так бедна мысль ребенка? Вслушиваюсь, вдумываюсь в речь детей, и у меня постепенно крепнет убеждение, что мы, учителя, не учим ребенка мыслить, с первых же шагов школьной жизни закрываем перед его глазами дверь в пленительный мир окружающей природы, – и он уже не вслушивается в журчание ручейка, в звон весенней капли, в песню жаворонка, он заучивает лишь сухие, бесцветные фразы обо всех этих удивительных вещах.

Делюсь своими мыслями с учителями, рассказываю им о своих наблюдениях, стремлюсь пробудить интерес к творческому осмыслению собственного труда. Вдумаемся в это понятие: педагогический труд. Не случайные удачи должны определять наш успех, не счастливые находки, а кропотливый поиск, анализ зависимости того, что получается, от того, что делаешь. Вдумаемся хотя бы в такой вопрос: как отражается богатство нашей речи на становлении речи, лексики наших воспитанников?

Проходит несколько недель, мы собираемся на методическое совещание, каждый рассказывает о своих первых наблюдениях. Вот эта, можно сказать, передача интереса к определенной проблеме учебно-воспитательной работы и есть, по моему твердому убеждению, самое главное в руководстве школой. Вместе с директором школы в беседе с учителями принимает участие завуч. Ожидать от заместителя директора решения всех проблем обучения, ожидать рождения инициативы без творческой инициативы самого директора – это значит ждать счастливых находок и случайных удач. Руководство без конкретного примера, без вашего собственного источника творчества невозможно.

Веду детей в сад, выбирая как раз такой момент, когда половина неба закрыта сизой дождевой тучей, солнышко загло радугу. Яблони стоят в цвету – молочно-белые, розовые, красные, тихо журчат пчелы... Что вы видите, дети, скажите о том, что вас волнует, восхищает, удивляет, тревожит? Вижу, как радостно загорелись глазенки, но детям трудно выразить мысль, трудно найти подходящее слово. И здесь мне становится больно за детей: драгоценные дни школьного учения проходят без этого изумительного источника мысли. Слово входило в сознание без яркого образа, поэтому оно из благоухающего цветка превратилось в сухой, стиснутый между страницами книги листок, лишь по внешнему виду напоминающий о живой жизни...



Нет, так не может продолжаться! Забывая о важнейшем источнике знаний – окружающем мире, природе, мы заставляем детей зубрить и тем самым отупляем их мысль. То, чему учили детей Коменский, Песталоцци, Ушинский, Дистервег, иногда предается забвению. Урок за уроком я стал водить детей к неисчерпаемому и вечно новому источнику знаний – в природу: в сад, в лес, на берег реки, в поле. Вместе с детьми мы стали учиться передавать словом тончайшие оттенки предметов и явлений.

Вот в голубом небе поет жаворонок, до самого горизонта ветер волнует безбрежное пшеничное поле... В синей дымке далеко-далеко возвышаются таинственные скифские курганы. Вот среди столетних дубов в лесной чаще журчит прозрачный ручеек, а над ним поет свою песню иволга... Обо всем этом надо сказать точно и красиво. На моем столе появляются все новые и новые книги: педагогические сочинения о предметных уроках, словари, книги по ботанике, орнитологии, астрономии, цветоводству. В тихое весеннее утро я стал часто приходить на берег реки, в лес и в сад, всматривался в окружающий мир, стремился передать его формы, краски, звуки, движения как можно точнее. Появилась тетрадь с сочинениями-миниатюрами: о кусте розы, о жаворонке, о багровом небе, о радуге...

Уроки природы я стал называть путешествиями к источнику живой мысли. Они становились все богаче по целеустремленности и формам умственного труда детей. Это были прежде всего уроки мышления. Вот на одном из уроков дети рассуждают о явлении, причине и следствии. В окружающем мире они ищут причинно-следственные зависимости, описывают их. Я вижу, как мысль моих детей становится ярче, богаче, выразительнее, как слово приобретает эмоциональную окраску, начинает играть, трепетать.

Может показаться, что все это не имеет отношения к руководству школой. Нет, все это имеет самое непосредственное отношение к работе директора. Это истоки, начала, тончайшие корни руководства. Передо мной открылась удивительно богатая, неисчерпаемая по красоте грань педагогического мастерства – умение учить детей думать. Это открытие вдохновляло меня, я переживал необыкновенное счастье творческого вдохновения. Постепенно я знакомил товарищей со своим открытием, они стали приходить ко мне на уроки среди природы. Стал читать им свои сочинения-миниатюры, а однажды ранней

осенью мы с учителями пошли в дубраву любоваться оттенками убранства деревьев. Мы не только любовались красотой, но и стремились как можно ярче, выразительнее рассказать об этой красоте.

О сложных теоретических истинах, касающихся мысли и мышления, прекрасно сказано в научных трудах наших советских педагогов и психологов, особенно в трудах А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, Г. С. Костюка. Глубоко уважая науку и ученых, я всегда считал себя только практиком, народным учителем. Но мне всегда казалось, и так кажется многим учителям, что претворение научных истин в живой опыт творческого труда – это самая сложная сфера соприкосновения науки с практикой. Открытие, сделанное ученым, когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз заключается творческий труд учителя.

Директор, заместитель директора, организатор внеклассной работы призваны быть посредниками между педагогической наукой и практикой. От них зависят не только пропаганда, внедрение научных знаний в практическую работу, но и такая организация педагогического коллектива, при которой объединяющим началом является творческий замысел, идея.

Рассказывая товарищам о работе над словом, о развитии речи детей, я передал им, по-видимому, искорку вдохновения. Они заинтересовались путешествиями к источнику живой мысли, сами стали водить детей в путешествия и походы. Работа над словом в начальных классах стала сливаться с наблюдениями и активной деятельностью детей.

<...>

Постепенно сознанием нашего педагогического коллектива овладела идея единства слова и мысли. Мы стали собираться для того, чтобы побеседовать об этом увлекательном деле. Наши беседы носили дружеский, товарищеский характер. Мы много спорили, и в этом споре постепенно рождались истины. Конечно, они давно известны в педагогике, но для нас они были настоящим открытием, нашим открытием. Слово – это важнейший педагогический инструмент, его ничем не заменишь... Природа – неисчерпаемый источник мысли,

школа развития умственных способностей. Не пассивное умиление, а действенное, активное познание как творчество – вот та тончайшая сфера деятельности, где находится неисчерпаемый источник умственного обогащения и развития.

Эти истины постепенно становились педагогическим убеждением коллектива – вот что важно.

<...>

### **Практическое занятие 11** **(контрольное практическое занятие)**

К этому занятию обучающиеся готовят небольшие публичные выступления в каком-либо из пройденных стилей. Выступления могут проводиться в форме конкурса и оцениваться жюри, а также преподавателем и аудиторией. Методы оценки могут быть различными, вплоть до самых свободных, например аплодисменты. Критерии оценки определяются педагогическим образом, показатели – качества устной педагогической речи и голоса.

## ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

### *Скороговорки*

Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.

Сшит колпак не по-колпаковски, вылит колокол не по-колоколовски, надо колпак переколпаковать, надо колокол переколоколовать.

Расскажите про покупки. Про какие про покупки? Про покупки, про покупки, про покупочки свои.

Всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь.

Рапортовал, да недорапортовал, стал дорапортовывать да зарапортовался.

Тридцать три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали.

Осип охрип, Архип осип.

Протокол про протокол протоколом запротоколировали.

Шакал шагал, шакал скакал.

### *Пословицы и поговорки*

Каков разум, таковы и речи.

Не спрашивай старого, спрашивай бывалого.

Не верь чужим речам, верь своим очам.

В умной беседе быть – ума прикупить, а в глупой – и свой растерять.

Не бросай слова на ветер.

Кто говорит, тот сеет; кто слушает – собирает.

Умную речь хорошо и слушать.

Слово пуще стрелы разит.

Хороша веревка длинная, а слово короткое.

Твоими бы устами да мед пить.

У дурака дурацкая и речь.

Что не складно, то и не ладно.

Язык до Киева доведет.

То же слово, да иначе молвить.

Не великое дело – великое слово.

Не торопись отвечать, торопись слушать.  
Слово не воробей, вылетит – не поймаешь.  
Не давши слова, крепись, а давши – держись.  
Чужой тайны не поверяй.  
Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.  
Басни соловья не кормят.  
От слова до дела сто перегонов.  
Хвались, да не поперхнись.  
Хвастать – не косить, спина не болит.  
Не спеши языком – торопись делом.  
Сказано – сделано.  
На словах и так и сяк, а на деле никак.  
Язык – враг: прежде ума глаголет.  
Без языка и колокол нем.  
Языком что хошь говори, а рукам воли не давай.  
На чужой роток не накинешь платок.  
Собака лает – ветер носит.  
Щенок лает – от больших слышит.  
Вранье не введет в добро.  
Долог у коровы язык, да говорить не умеет.  
Красно говорит, а слушать нечего.  
Пустая бочка пуше гремит.

### ***Художественный стиль***

Л. Н. Толстой

Се́ли гу́си на́ воду. По воде́ пошли́ круги́ все ши́ре и ши́ре,  
а по́сле ста́ло гла́дко. Вода́ была́ чи́ста, и видны́ были́ ла́пки.

\*\*\*

Была́ у На́сти ку́кла. На́стя зва́ла ку́клу до́чка.  
Ма́ма да́ла На́сте для́ ее ку́клы все, что на́до.  
Были́ у ку́клы ю́бки, ко́фты, пла́тки, чу́лки, бы́ли да́же гре́бни,  
щетки, бу́сы.

\*\*\*

Та́ня зна́ла бу́квы. Она́ взяла́ кни́гу и ку́клу и да́ла кни́гу ку́кле,  
бу́дто шко́ла.  
– Учи́, ку́кла, бу́квы! Это – А. Это – Б – Бе. Смотри́ по́мни.

\*\*\*

У меня́ есть шесть кур, и я поу́тру даю́ им корм. Я кричу́: цып, цып. Я сы́плю зерно́ на зе́млю и на кур.

\*\*\*

Ка́те да́ли мы́ло. Она́ мы́ла лицо́ и ше́ю. И лицо́, и ше́я, и ру́ки Ка́ти бы́ли белы.

\*\*\*

У Ми́ши бы́ли са́ни.  
Ма́ша и Пе́тя се́ли на са́ни.  
– Вези́ са́ни, Ми́ша.  
А у Ми́ши си́лы не́ту.

\*\*\*

У ба́бки бы́ла вну́чка. Пре́жде вну́чка бы́ла ма́ла и все спа́ла, а ба́бка сама́ пекла́ хле́бы, мела́ избу́, мы́ла, ши́ла, пряла́ и тка́ла на вну́чку; а по́сле ба́бка ста́ла ста́ра и легла́ на пе́чку и все спа́ла. И вну́чка пекла́, мы́ла, ши́ла, тка́ла и пряла́ на ба́бку.

А. С. Пушкин

\*\*\*

На холмах Грузии лежит ночная мгла;  
Шумит Арагва предо мною.  
Мне грустно и легко; печаль моя светла;  
Печаль моя полна тобою,  
Тобой, одной тобой... Унынья моего  
Ничто не мучит, не тревожит,  
И сердце вновь горит и любит – оттого,  
Что не любить оно не может.

М. Ю. Лермонтов

#### АНГЕЛ

По небу полуночи ангел летел,  
И тихую песню он пел;  
И месяц, и звезды, и тучи толпой  
Внимали той песне святой.  
Он пел о блаженстве безгрешных духов

Под кущами райских садов;  
О Боге Великом он пел, и хвала  
Его непритворна была.  
Он душу младую в объятиях нес  
Для мира печали и слез;  
И звук его песни в душе молодой  
Остался – без слов, но живой.  
И долго на свете томилаcь она,  
Желанием чудным полна;  
И звуков небес заменить не могли  
Ей скучные песни земли.

А. А. Фет

### ОСЕНЬ

Как грустны сумрачные дни  
Беззвучной осени и хладной!  
Какой истомой безотрадной  
К нам в душу просятся они!  
Но есть и дни, когда в крови  
Золотолиственных уборов  
Горящих осень ищет взоров  
И знойных прихотей любви.  
Молчит стыдливая печаль,  
Лишь вызывающее слышно,  
И, замирающей так пышно,  
Ей ничего уже не жаль.

Н. А. Заболоцкий

### УТРО

Петух запеваeт, светает, пора!  
В лесу под ногами гора серебра.  
Там черных деревьев стоят батальоны,  
Там елки как пики, как выстрелы – клены,  
Их корни как шкворни, сучки как стропила,  
Их ветры ласкают, им светят светила.  
Там дятлы, качаясь на дубе сыром,

С утра вырубают своим топором  
Угрюмые ноты из книги дубрав,  
Короткие головы в плечи вобрав.  
Рожденный пустыней,  
Колеблется звук,  
Колеблется синий  
На нитке паук.  
Колеблется воздух,  
Прозрачен и чист,  
В сияющих звездах  
Колеблется лист.  
И птицы, одетые в светлые шлемы,  
Сидят на воротах забытой поэмы,  
И девочка в речке играет нагая  
И смотрит на небо, смеясь и мигая.  
Петух запекает, светает, пора!  
В лесу под ногами гора серебра.

В. В. Хлебников

### ЗАКЛЯТИЕ СМЕХОМ

О, рассмейтесь, смехачи!  
О, засмейтесь, смехачи!  
Что смеются смехами, что смеяньствуют смеяльно,  
О, засмейтесь усмеяльно!  
О рассмешищ надсмеяльных – смех усмейных смехачей!  
О, иссмейся рассмеяльно смех надсмейных смеячей!  
Смейво, смейво,  
Усмей, осмей, смешики, смешики,  
Смеюнчики, смеюнчики,  
О, рассмейтесь, смехачи!  
О, засмейтесь, смехачи!

К. Д. Ушинский

### РЕПКА

Посадил дед репку – выросла репка большая, пребольшая. Стал дед репку из земли тащить: тянет-потянет, вытянуть не может.



Позвал дед на помощь бабку. Бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Позвала бабка внучку. Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Кликнула внучка Жучку. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Кликнула Жучка Машку. Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Кликнула Машка мышку. Мышка за Машку, Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут – вытащили репку.

И. С. Тургенев

## ДВА БОГАЧА

Когда при мне превозносят Ротшильда, который из громадных своих доходов уделяет целые тысячи на воспитание детей, на лечение больных, на призрение старых – я хвалю и умиляюсь.

Но, и хваля и умиляясь, не могу я не вспомнить об одном убогом крестьянском семействе, принявшем сироту-племянницу в свой разоренный домишко.

– Возьмем мы Катьку, – говорила баба, – последние наши гроши на нее пойдут, – не на что будет соли добыть, похлебку посолить...

– А мы ее... и не соленую, – ответил мужик, ее муж.

Далеко Ротшильд до этого мужика!

Н. С. Лесков

## ЛЕВША

Когда император Александр Павлович окончил венский совет, то он захотел по Европе проездиться и в разных государствах чудес посмотреть. Объездил он все страны и везде через свою ласковость всегда имел самые междоусобные разговоры со всякими людьми, все его чем-нибудь удивляли и на свою сторону преклонять хотели, но при нем был донской казак Платов, который этого склонения не любил и, скучая по своему хозяйству, все государя домой манил. И чуть если Платов заметит, что государь чем-нибудь иностранным очень

интересуется, то все провожатые молчат, а Платов сейчас скажет: так и так, и у нас дома свое не хуже есть, – и чем-нибудь ответит.

Англичане это знали и к приезду государеву выдумали разные хитрости, чтобы его чужестранностью пленить и от русских отвлечь, и во многих случаях они этого достигали, особенно в больших собраниях, где Платов не мог по-французски вполне говорить; но он этим мало и интересовался, потому что был человек женатый и все французские разговоры считал за пустяки, которые не стоят воображения. А когда англичане стали звать государя во всякие свои цейгаузы, оружейные и мыльно-пильные заводы, чтобы показать свое над нами во всех вещах преимущество и тем славиться, – Платов сказал себе:

– Ну уж тут шабаш. До сих пор я еще терпел, а дальше нельзя. Сумею я или не сумею говорить, а своих людей не выдам.

И только он сказал себе такое слово, как государь ему говорит:

– Так и так, завтра мы с тобою едем их оружейную кунсткамеру смотреть. Там, – говорит, – такие природы совершенства, что как помотришь, то уже больше не будешь спорить, что мы, русские, со своим значением никуда не годимся.

Платов ничего государю не ответил, только свой грабоватый нос в лохматую бурку спустил, а пришел в свою квартиру, велел денщику подать из погребца фляжку кавказской водки-кислярки, дерябнул хороший стакан, на дорожный складень богу помолился, буркой укрылся и захрапел так, что во всем доме англичанам никому спать нельзя было.

Думал: утро ночи мудренее.

<...>

М. А. Булгаков

## МАСТЕР И МАРГАРИТА

### Глава 25

Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город. Исчезли висячие мосты, соединяющие храм со страшной Антониевой башней, опустилась с неба бездна и залила крылатых богов над гипподромом, Хасмонеиский дворец с бойницами, базары, караван-сарай, переулки, пруды... Пропал Ершалаим – великий город, как будто не существовал на свете. Все пожрала тьма,

напугавшая все живое в Ершалаиме и его окрестностях. Странную тучу принесло со стороны моря к концу дня, четырнадцатого дня весеннего месяца нисана.

Она уже навалилась своим брюхом на Лысый Череп, где палачи поспешно кололи казнимых, она навалилась на храм в Ершалаиме, сползла дымными потоками с холма его и залила Нижний город. Она не спешила отдавать свою влагу и отдавала только свет. Лишь только дымное черное варево распарывал огонь, из кромешной тьмы взлетала вверх великая глыба храма со сверкающим чешуйчатым покровом. Но он угасал во мгновение, и храм погружался в темную бездну. Несколько раз он выскакивал из нее и опять проваливался, и каждый раз этот провал сопровождался грохотом катастрофы.

Другие трепетные мерцания вызывали из бездны противостоящий храму на западном холме дворец Ирода Великого, и страшные безглазые золотые статуи взлетали к черному небу, простирая к нему руки. Но опять прятался небесный огонь, и тяжелые удары грома загоняли золотых идолов во тьму.

Ливень хлынул неожиданно, и тогда гроза перешла в ураган. В том самом месте, где около полудня, близ мраморной скамьи в саду, беседовали прокуратор и первосвященник, с ударом, похожим на пушечный, как трость переломило кипарис. Вместе с водяною пылью и градом на балкон под колонны несло сорванные розы, листья магнолий, маленькие сучья и песок. Ураган терзал сад.

В это время под колоннами находился только один человек, и этот человек был прокуратор.

<...>

В. Г. Короленко

## ПЕРВОЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ НОВОЙ ГИМНАЗИИ

Каникулы подходили к концу. Мне предстоял проверочный экзамен для поступления в «Ровенскую реальную гимназию».

Это было заведение особенного, переходного типа, вскоре исчезнувшего. Реформа, разделившая средние учебные заведения на классические и реальные, еще не была закончена. В Житомире я начал изучать умеренную латынь только в третьем классе, но за мною она двигалась уже с первого. Ровенская гимназия, наоборот, превра-

щалась в реальную. Латынь уходила, класс за классом, и третий, в который мне предстояло поступить, шел уже по «реальной программе», без латыни, с преобладанием математики.

Только уже в Ровно из разговоров старших я понял, что доступ в университет мне закрыт и что отныне математика должна стать для меня основным предметом изучения.

Во время проверочного экзамена я блестяще выдержал по всем предметам, но измучил учителя алгебры поразительным невежеством. Инспектор, в недоумении качая головой, сказал отцу, ожидавшему в приемной:

– Мы его, пожалуй, примем. Но вам лучше бы пустить его «по классической».

Это, конечно, было совершенно верно, но не имело никакого практического смысла. Мой отец, как и другие чиновники, должен был учить детей там, где служил. Выходило, что выбор дальнейшего образования предопределялся не «умственными склонностями» детей, а случайностями служебных переводов наших отцов.

Я был все-таки принят.

Вскоре после экзаменов, в ясное утро воскресенья, я, от нечего делать, пошел на польское кладбище на «Волю». Это было предместье, где город незаметно уступал место деревне. Маленький уютный костел стоял в соседстве соломенных хат, посреди могил и крестов. Было что-то особенно приветливое в этом беленьком храме с его небольшими звонками колоколами и звуками органа, вырывавшимися из-за цветных стекол и носившимися над могилами. Когда орган стихал, слышался тихий шелест березок и шепот молящихся, которые не умещались в «каплице» и стояли на коленях у входа.

Я долго бродил среди памятников, как вдруг в одном месте, густо заросшем травой и кустарником, мне бросилось в глаза странное синее пятно. Подойдя ближе, я увидел маленького человечка в синем мундире с медными пуговицами. Лежа на могильном камне, он что-то тщательно скоблил на нем ножиком и был так углублен в это занятие, что не заметил моего прихода. Однако, когда я сообразил, что мне лучше ретироваться, – он быстро поднялся, отряхнул запачканный мундир и увидел меня.

– Кто такой? – спросил он несколько скрипучим высоким тенором. – А, новый? Как фамилия? Сма-а-три ты у меня!

И, пригрозив за что-то пальцем, он пошел прочь смешной ковыляющей походкой. Маленькая фигурка скоро исчезла за зеленой могилой.

И, как только он скрылся, из-за ближайшего склепа выбежали три гимназиста.

— Что он тебе говорил? — спросил один из них — Кроль, с которым я уже был знаком. Двое других тотчас же кинулись к плите и, в свою очередь, принялись что-то скоблить на камне. Когда они кончили и встали с довольным видом, я с любопытством посмотрел на их работу. На плите после традиционных трех букв DOM стояло уменьшительное имя с фамилией (вроде Ясь Янкевич), затем год рождения и смерти. Вверху, выцарапанные в глубокой борозде гвоздями и ножиками, виднелись два польских слова: *ofiara srogosi* (жертва строгости).

Это было несколько лет назад. Ученика младших классов Янкевича «преследовало» гимназическое начальство, и однажды его оставили в карцере «за невнимание на уроке». Мальчик говорил, что он болен, отпрашивался домой, но ему не поверили.

Карцер помещался во втором этаже, в самом отдаленном углу здания. К нему вел отдельный небольшой коридорчик, дверь которого запиралась еще особо.

Впоследствии мне пришлось свести знакомство с этим помещением, и каждый раз, как сторож, побрякав ключами, удалялся и его шаги замирали в гулком длинном коридоре, я вспоминал Янкевича и представлял себе, как ему, вероятно, было страшно, больному, в этом одиночестве. Вот стукнула далеко внизу выходная дверь на блоке, по коридорам пробежали, толкаясь в углах, тревожные и чуткие отголоски. Все замерло. За маленьким высоким оконцем шумят каштаны густого сада, в сырых, холодных углах таится и густеет мгла ранних сумерек.

Когда сторож пришел вечером, чтобы освободить заключенного, он нашел его в беспмятстве свернувшегося комочком у самой двери. Сторож поднял тревогу, привел гимназическое начальство; мальчика свезли на квартиру, вызвали мать. Но Янкевич никого не узнавал, метался в бреду, галгался, кричал, прятался от кого-то и умер, не придя в сознание.

Теперь в гимназии не было уже ни виновников этой смерти, ни товарищей жертвы. Но гимназическая легенда переходила от поколения к поколению, и ученики считали своею обязанностью подновлять надпись на могильном камне. Это было тем интереснее, что надзира-

тель Дитяткевич, в просторечии называвшийся Дидонусом, считал своею обязанностью от времени до времени выскабливать крамольные слова. Таким образом борозда утопала все глубже, но надпись все оживала. Сохраняя память о чьей-то начальственной «строгости» и об ее «жертве».

Таково было первое впечатление, каким встречала меня «Ровенская реальная гимназия».

### ***Научный стиль***

В. И. Даль

#### **ПЕРВЫЙ КОРАБЛЬ**

В 1697 г. Царь Петр Великий, находясь в Голландии для личного изучения корабельного мастерства, заложил своими руками и строил с помощью взятых им с собой из России дворян и голландских плотников 60-ти пушечный корабль, длиною во 100 футов, во имя Петра и Павла. Он был спущен, вооружен, оснащен и отправлен в Архангельск – тогда еще у нас балтийского поморья не было, оно было шведское, – и этот корабль, к которому царь ходил на работу с топором за поясом, был первый русский военный линейный корабль.

Но первые корабли русской постройки сделаны были в Воронеже, на верфи, основанной в 1694 г.; в 1696-м первая донская флотилия, спущенная на воду, состояла из 2 военных кораблей, 25 галер, 2 галеасов и 4 брандеров и из Воронежа прошла Доном в Азовское море. 40-ка пушечный фрегат «Ластка» в 1699 г. был первым нашим военным судном на Черном море; он отвез русского посла, думного дьяка Емельяна Украинцова, в Царьград и нечаянным появлением своим там перепугал турок и наделал много тревоги.

После Воронежа верфь заложена была в Брянске, потом, для каспийского флота, в Нижнем; затем, после завоевания Невы и основания северной столицы, Петр Великий в 1704 г. начал там строить суда; а в то же время корабли строились в Архангельске и покупались у англичан и голландцев.

Таким образом, прозорливый царь в несколько лет создал гребной и парусный флоты на всех сопредельных нам морях, видя, что без этого пособия не быть у нас свободной торговле, ни даже крепости

государству. Только с этого времени Россия стала выходить из-под зависимости Швеции и Турции, а вскоре сделалась и победительницей над ними.

\*\*\*

Звезды формируются из отдельных сгустков распавшегося облака. Рассмотрим этот процесс более подробно. При сжатии облака увеличивается его температура, давление внутри облака растет до тех пор, пока не возникнут условия для протекания термоядерных реакций. Сжатие звезды продолжается до момента, пока гравитационные силы не уравниваются давлением газа и излучения внутри зарождающейся звезды. Возникнет звезда или нет, полностью определяется массой облака. Расчеты показывают, что при массе 10 в минус пятой степени – 10 в минус шестой степени масс Солнца температура будет недостаточна для запуска термоядерных реакций. Если же масса облака будет слишком велика, то силы гравитации сожмут звезду в точку. Образуется черная дыра. При  $M = 100$  масс Солнца звезда сожмется в любом случае (Нагайцев А. Ю., Нагайцев Ю. В. Общие закономерности догеологической эволюции Земли и планет // Вестн. С.-Петербург. гос. ун-та. Сер. 7. 1995. Вып. 3, № 2. С. 112).

А. А. Ухтомский

## О ЗНАНИЯХ

Ежегодно все новые волны молодежи приходят с разных концов в университет на смену предшественникам. Какой мощный ветер гонит сюда эти волны, мы начинаем понимать, вспоминая о горестях и лишениях, которые приходилось испытывать, пробивая преграды к этим заветным стенам. С силой инстинкта устремляется молодежь сюда. Инстинкт этот – стремление знать, знать все больше и глубже. Силу эту приходится назвать инстинктом потому, что она поистине владеет нами, не считаясь с нашими частными побуждениями, маленькими личными удовольствиями и страстями. И если искать для этой силы достойного носителя, то это народ. Подчиняясь инстинктивному устремлению к знанию, мы делаем историческое дело народа, которому принадлежим.

Каким пожеланием встретить нам, старикам и предшественникам, вас, вошедших с новой волною на биологическое отделение? Не надо скрывать: кроме радости открывающегося знания, вам предстоит немало мелких забот, огорчений, нехваток, неизбежных в переорганизующейся жизни студенчества. Так пусть эти мелкие затруднения не будут сильны снизить ваш молодой энтузиазм. Пусть энтузиазм крепнет все более по мере прохождения университетского курса. Будет ли вам суждено остаться здесь надолго в качестве смены преподавателей и профессоров, или вы возвратитесь в те поселки, деревни и города, которые послали вас сюда, – пусть не покидает вас память о том, что здесь ли, там ли, все равно вы живете и работаете для народа, который передал и поручил вам этот инстинкт к знанию и ждет от вас его плодов. Как частица народа внесены вы сюда очередной волною, как частица народа напитываетесь здесь знаниями, как частица народа отдаете приобретенное здесь. Задача ваша и наша не в том, чтобы развивать здесь какое-то исключительное, эзотерическое знание, доступное немногим и отделяющее избранную «аристократию ума» от непосвященных. Настоящий успех для вас и для нас только там, где удастся раскрыть подлинно эзотерическое знание, открытое принципиально для всех и зовущее к себе.

Будем всегда помнить принцип Аристотеля, основоположника естествознания и биологии: «Действительно знать – значит уметь научать ребенка». Знание, неспособное себя передать, – это знание лишь кажущееся, служащее только самоудовлетворению того, кто им обольщается. Не найтись, как объяснить другому, – это знак того, что сам понимаешь плохо. Подлинное знание живо и практично, оно несет в своем существе тенденцию к передаче и распространению. Если знание замыкается, это говорит не о том, что оно чрезмерно глубокомысленно, а о том, что оно недостаточно! Учить для нас – значит всегда учиться. А учиться – значит достигать такой ясности и полноты, при которых знание становится очевидным для всякого.

Взятый у нас курс на непрерывную производственную практику студентов и имеет тот смысл, что еще за время прохождения курса приобретаемое знание проверяется живою пробою, насколько вы способны его передать, где и в чем оно недостаточно и требует углубления для того, чтобы передача его пошла сама собою, как простое и естественное дело.



Подлинный смысл непрерывной практики нашего студенчества совсем не в том, чтобы технологизировать университетскую науку. Технологизирование знания по необходимости делает его поверхностным и близоруким. Люди учатся применять научную формулу, не задаваясь «нескромным вопросом», откуда и как она произошла. Смысл практики у нас в том, чтобы в наибольшей степени углубить приобретаемое знание, уяснить его до конца так, чтобы передача его стала простым и естественным осуществлением его назначения.

Итак, в добрый час! Огорчения и преграды пусть забываются ради радости знать, знать все больше и глубже!

\*\*\*

Педагогика – совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение. Педагогикой называется также учебный курс, который преподается в педагогических институтах и других учебных заведениях по профилированным программам. Педагогика включает проблемы учебно-воспитательной, культурно-просветительной, агитационно-пропагандистской работы со взрослыми...

Воспитание изучают и другие науки: социология рассматривает воспитание как функцию общества и государства; психология – как условие духовного развития личности. Педагогика исследует закономерности процесса воспитания, его структуру и механизмы, разрабатывает теорию и методику организации учебно-воспитательного процесса, его содержание, принципы, организационные формы, методы и приемы.

П. П. Блонский

## ПАМЯТЬ И МЫШЛЕНИЕ

### VI. Память, воображение и речь

<...>

5. Начало развития вербальной памяти. Известный исследователь Африки Фробениус рассказывает, что, когда однажды он повторил дословно только что услышанный им рассказ, рассказчик категорически заявил, что он этого не говорил. Даже дословное повторение не оказалось вполне удовлетворительным повторением: не была вос-

произведена ни жестикуляция (драматизация), ни интонация (декламация), которые, очевидно, при рассказе играли, во всяком случае, не меньшую роль, чем речь.

На начальных стадиях речи, где слово, имеющее притом чрезвычайно общее значение, является только придатком к действию и где рассказчик скорее актер, а слушатель скорее зритель, с проблемой значения слов дело обстоит не очень остро. Помнить небольшое количество слов чрезвычайно общего значения, притом являющихся лишь придатком к действиям и, возможно, еще связанных с ними сравнительно прозрачной, так сказать, «естественной» (рефлекторной, имитирующей и т. п.) связью, нетрудно. Пожалуй, до того нетрудно, что вербальная память здесь функционирует лишь в зародыше.

Но, даже когда в разговоре и рассказе выступила на первый план именно речь, а не действие, речь эта была очень экспрессивна, и если говорящий переставал быть действующим актером, то он в сильнейшей степени еще оставался декламатором. На ранних стадиях истории языка речь и пение еще не совсем отдифференцировались друг от друга: повышение и понижение тона, а также долгота и краткость слога играют большую роль. Но тогда значение слова сильно зависит от интонации, и, например, в суданском языке гола слово *dī* в зависимости от интонации имеет 5 различных значений («голова», «рогатый скот», «коза», «земля», «маис»). Есть предположение, что интонация имела определенную связь со значением. Так, например, в том же языке гола, как и в ряде других языков, название больших предметов произносится низким тоном, а маленьких – высоким. Если так, то интонация на данной стадии развития речи сильно помогала высказыванию и пониманию высказывания. И сейчас, когда мы слушаем декламацию на совершенно непонятном языке, нам даже такая декламация все-таки кое-что «говорит». Вспомним, что дети начинают понимать тон голоса взрослых гораздо раньше слов, а их собственная ранняя речь эмоционально очень выразительна. Правдоподобно предположить, что на данной стадии разговора или рассказа слушатель понимал не только потому, что слушал речь и видел жесты, но и потому, что «чувствовал» интонацию.

Экспрессивность ранней стадии рассказа содействовала также развитию сначала подражательности речи. Когда мы читаем рассказы нецивилизованных народов, нас поражает в этих рассказах обычай

так называемой прямой речи: если говорят о ком-нибудь, то его слова не пересказываются, а повторяются буквально. Но в устном рассказе это повторение – повторение не только слов, но и голоса, интонации того, чьи слова повторяются. Такая экспрессивность интонации и звукоподражательность облегчали рассказ и понимание рассказа подобной, так сказать, эмоциональной и звуковой наглядностью. В результате рассказ как более наглядный предъявлял к памяти меньшие требования. Из рассказов путешественников известно, что большое место занимает слушание всяких сказаний в жизни нецивилизованных народов, оно как бы заменяет им чтение. При этом рассказчик каждый раз рассказывает его слово в слово, как и в предыдущий раз, и, если он изменяет хотя бы одно слово, аудитория тотчас поправляет его так же, как делают это сейчас наши дети, в *n*-й раз с тем же, и даже с большим удовольствием, слушая одно и то же и требуя одного и того же. Притом и самый рассказ, как мы уже раньше видели это, сам по себе полон уже повторений. Даже в «Одиссее» или «Илиаде», в их столь характерных повторениях, мы находим отзвуки этого раннего рассказывания.

Но не только в рассказе, а и в простом разговоре повторение играет на этой стадии немалую роль: не говоря уже об общей склонности примитивного собеседника повторяться, вспомним из рассказов путешественников, какую большую роль даже в самом обычном разговоре играют различные, так сказать, формулы речи: ими пестрит и речь индейца, и речь негра, и речь кочевника азиатских степей и т. д.

Люди были теми, кто создал язык, но они же были и теми, кто усвоил язык, и каждый новый этап языкового творчества происходил на базе уже определенно усвоенного языка. Люди не только создавали язык, но они и выучивались ему. В истории языка имеет место не только творчество, но и память – вербальная память, как условимся ее называть.

<...>

Такая вербальная память-повторение кажется памятью *par excellence* (фр. – по преимуществу, в особенности). Она точна, но именно точностью воспроизведения обычно оценивают память. В известном смысле она даже точнее образной памяти, поскольку образы имеют тенденцию трансформироваться, а фразы могут повторяться без изменения. Другое ее преимущество перед образной памятью –

большая зависимость от воли: репродуцировать образ не всегда в нашей власти, и именно образы повседневного не яркие, но снова произвести известную фразу ничего не стоит. Точность и большая зависимость от нашей власти – это такие огромные преимущества, что человек пользуется преимущественно вербальной памятью и только в исключительных случаях прибегает к образной. Та наша память, которой мы постоянно пользуемся, – вербальная память.

<...>

Н. В. Гоголь

## О ПРЕПОДАВАНИИ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ (Об академическом красноречии)

<...>

Слог профессора должен быть увлекательный, огненный. Он должен в высочайшей степени овладеть вниманием слушателей. Если хоть один из них может предаться во время лекции посторонним мыслям, то вся вина падает на профессора: он не умел быть так занимателен, чтобы покорить своей воле даже мысли слушателей. Нельзя вообразить, не испытавши, какое вредное влияние происходит от того, если слог профессора вял, сух и не имеет той живости, которая не дает мыслям ни на минуту рассыпаться. Тогда не спасет его самая ученость: его не будут слушать; тогда никакие истины не произведут на слушателей влияния, потому что их возраст есть возраст энтузиазма и сильных потрясений; тогда происходит то, что самые ложные мысли, слышимые ими стороною, но выраженные блестящим и привлекательным языком, мгновенно увлекут их и дадут им совершенно ложное направление. Что же тогда, когда профессор еще сверх того облечен школьною методою, схоластическими мертвыми правилами и не имеет даже умственных сил доказать их; когда юный, развертывающийся ум слушателей, начиная понимать уже выше его, приучается презирать его? Тогда даже справедливые замечания возбуждают внутренний смех и желание действовать и умышленно наперекор; тогда самые священные слова в устах его... превращаются для них в мнения ничтожные. Какие из этого бывают ужасные следствия, это видим, к сожалению, нередко. И потому-то не должно упускать из внимания, что возраст слушателей есть воз-

раст сильных впечатлений; и потому нужно иметь всю силу, всю увлекательность, чтобы обратить этот энтузиазм их на прекрасное и благородное; чтобы рассказ профессора дышал сам энтузиазмом. Его убеждения должны быть так сильны, так выведены из самой природы, так естественны, чтобы слушатели сами увидели истину еще прежде, нежели он совершенно укажет на нее. Рассказ профессора должен делаться по временам возвышен, должен сыпать и возбуждать высокие мысли, но вместе с тем должен быть прост и понятен для всякого. Истинно высокое одето величественною простотою: где величие, там и простота. Он не должен довольствоваться тем, что его некоторые понимают; его должны понимать все. Чтобы делаться доступнее, он не должен быть скуп на сравнения. Как часто понятное еще более проясняется сравнением! и потому эти сравнения он должен брать из предметов самых знакомых слушателям. Тогда и идеальное и отвлеченное становится понятным. Он не должен говорить слишком много, потому что этим утомляет внимание слушателей и потому что многосложность и большое обилие предметов не дадут возможности удержать всего в мыслях. Каждая лекция профессора непременно должна иметь целость и казаться оконченною, чтоб в уме слушателей она представлялась стройною поэмою; чтобы они видели в начале, что́ она должна заключать в себе и что́ заключает: чрез это они сами в своем рассказе всегда будут соблюдать цель и целостность.

<...>

### ***Публицистический стиль***

В. П. Астафьев

#### **ВОЙНА – ЭТО ВОЗВРАЩЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В ПЕРВОБЫТНОЕ СОСТОЯНИЕ**

Все-таки прав мудрец Лев Толстой: война – это преступление против разума. И если люди приучились именно на войне проявлять свои лучшие качества: мужество, выносливость, товарищество, беззаветное служение Родине и народу, – преступление это двойное. Оно еще и против человечества, человечности, ибо все эти прекрасные сами по себе качества даны человеку Богом и природой совсем для дру-

гих дел – для любви к ближнему своему, для жизни, созидания на земле, а не для разрушения того, что сотворено и дано человеку Создателем.

Два страшных авантюриста, захваченные идеями завоевания мира, вовлекли два великих народа в кровопролитную войну. В результате проиграли и они, и весь мир, жизнь обесценилась еще больше. Земельные ресурсы подорваны, по земле мутной волной катятся обнищание, безверие, жажда сиюминутных благи удовольствий. Человечество, сбитое войной с нормального пути, слепо, бездумно и весело катится к пропасти.

Веселого на войне было мало. А если и было, то это «веселье» примитивного человека, обреченного существовать на грани животного, прячущегося от смерти в земляной норе. Горькое же и страшное вспоминать тяжело, а писать о войне – совсем занятие тяжелое, неблагоприятное, работа на износ.

В. Г. Белинский

## СОЧИНЕНИЯ АЛЕКСАНДРА ПУШКИНА

<...>

Но каким же образом уловить тайну личности поэта в его творениях? Что должно делать для этого при изучении произведений его?

Изучить поэта, значит не только ознакомиться, через усиленное и повторяемое чтение, с его произведениями, но и перечувствовать, пережить их. Всякий истинный поэт, на какой бы ступени художественного достоинства ни стоял, а тем более всякий великий поэт никогда и ничего не выдумывает, но облакает в живые формы общечеловеческое. И потому, в созданиях поэта, люди, восхищающиеся ими, всегда находят что-то давно знакомое им, что-то свое собственное, что они сами чувствовали или только смутно неопределенно предощущали или о чем мыслили, но чему не могли дать ясного образа, чему не могли найти слово и что, следовательно, поэт умел только выразить. Чем выше поэт, то есть чем общечеловечесственнее содержание его поэзии, тем проще его создание, так что читатель удивляется, как ему самому не вошло в голову создать что-нибудь подобное: ведь это так просто и легко!

<...>

## ХОРОШАЯ НОВОСТЬ

В Московском университете с конца прошлого года преподается студентам декламация, т. е. искусство говорить красиво и выразительно. Нельзя не порадоваться этому прекрасному нововведению. Мы, русские люди, любим поговорить и послушать, но ораторское искусство у нас в совершенном загоне. В земских и дворянских собраниях, ученых заседаниях, на парадных обедах и ужинах мы застенчиво молчим или же говорим вяло, беззвучно, тускло, «уткнув брады», не зная, куда девать руки; нам говорят слово, а мы в ответ – десять, потому что не умеем говорить коротко и не знакомы с той грацией речи, когда при наименьшей затрате сил достигается известный эффект – *non multum, sed multa* (немного по количеству, но много по содержанию). У нас много присяжных поверенных, прокуроров, профессоров, проповедников, в которых по существу их профессий должно бы предполагать ораторскую жилку, у нас много учреждений, которые называются «говорильнями», потому что в них по обязанностям службы много и долго говорят, но у нас совсем нет людей, умеющих выражать свои мысли ясно, коротко и просто. В обеих столицах насчитывают всего-навсего ораторов пять-шесть, а о провинциальных златоустах что-то не слышать. На кафедрах у нас сидят зайки и шептуны, которых можно слушать и понимать, только приспособившись к ним, на литературных вечерах допускается читать даже очень плохо, так как публика давно уже привыкла к этому, и, когда читает свои стихи какой-нибудь поэт, то она не слушает, а только смотрит. Ходит анекдот про некоего капитана, который будто бы, когда его товарища опускали в могилу, собирався прочесть длинную речь, но выговорил: «Будь здоров!», крикнул и больше ничего не сказал. Нечто подобное рассказывают про почтенного В. В. Стасова, который несколько лет назад в клубе художников, желая прочесть лекцию, минут пять изображал из себя молчаливую, смущенную статую; постоял на эстраде, помялся, да с тем и ушел, не сказав ни одного слова. А сколько анекдотов можно было бы рассказать про адвокатов, вызывавших своим косноязычием смех даже у подсудимого, про жрецов науки, которые «изводили» своих слушателей и в конце концов возбуждали к науке полнейшее отвращение.

&lt;...&gt;

В сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания – обучение красноречию следовало бы считать неизбежным.

<...>

А. С. Макаренко

## ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ

Сильно ошибаются те родители, которые думают, что настоящее культурное воспитание составляет обязанности школы и общества, а семья в этой области ничего сделать не может. Приходится иногда наблюдать такие семьи, которые большое внимание уделяют питанию ребенка, его одежде, играм и в то же время уверены, что до школы ребенок должен нагуляться, набрать сил и здоровья, а в школе он уже прикоснется к культуре.

На самом деле семья не только обязана как можно раньше начать культурное воспитание, но имеет для этого в своем распоряжении большие возможности, которые и обязана использовать как можно лучше.

Культурное воспитание в семье – дело очень нетрудное, но это справедливо только в том случае, если родители не думают, что культура нужна только для ребенка, что воспитание культурных навыков составляет только педагогическую их обязанность. В той семье, где сами родители не читают газет, книг, не бывают в театре или в кино, не интересуются выставками, музеями, разумеется, очень трудно культурно воспитывать ребенка. В этом случае, как бы родители не старались, в их стараниях будет много неискренного и искусственного, ребенок сразу это увидит и сразу поймет, что это не такое уж важное дело.

И, наоборот, в той семье, в которой сами родители живут активной культурной жизнью, где газета и книга составляют необходимую принадлежность быта, где вопросы театра и кино задевают за живое, там культурное будет иметь место даже тогда, когда родители как будто и не думают о нем. Отсюда конечно, не нужно делать вывода, что воспитание культурных привычек может идти самотеком, что это – самая лучшая форма работы. Самотек и в этом деле, как и во



всяком другом, может принести большой вред, понизит качество воспитания, оставит много неясностей и ошибок. Именно самотек бывает причиной таких положений, когда родители начинают разводить руками и спрашивать себя: откуда это взялось? Откуда у мальчика или девочки такие мысли, такие привычки?

Культурное воспитание будет только в том случае полезно, когда оно организовано сознательно, сопровождается некоторым планом, правильным методом и контролем. Культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку еще очень далеко до грамотности, когда он только что научился хорошо видеть, слышать и кое-как говорить.

Хорошо рассказанная сказка – это уже начало культурного воспитания. Было бы весьма желательно, если бы на книжной полке каждой семьи был сборник сказок. В последнее время вышло много хороших сборников. Для рассказывания малым детям многие сказки нужно, конечно, сокращать, изменять язык, доводить сказку до полного понимания. Может быть, и родители знают сказки, слышанные ими еще в молодости.

Выбор сказки имеет большое значение. Прежде всего нужно отбросить те сказки, в которых говорится о нечистой силе, о чорте, о бабе-яге, о лешем, водяном, русалке. Такие сказки можно предложить детям только в старшем возрасте, когда они уже хорошо вооружены против древней темной выдумки. Это вооружение позволит им увидеть в сказке только художественную выдумку, скрывающую за образами разных чудовищ вообще нечто враждебное и злое по отношению к человеку. В младшем же возрасте образы представителей нечистой силы могут быть восприняты ребенком как реальные образы, могут направить воображение ребенка в сторону мрачной и пугающей мистики.

<...>

Очень важное значение для развития детского воображения и широких представлений о жизни имеет рассматривание иллюстраций. Для этого не обязательно выбирать детские журналы, можно воспользоваться любым воспроизведением картины, или гравюры, или фотографии, если они по своему содержанию подходят. Обычно, рассматривая такие картинки, дети много спрашивают, интересуются подробностями, зависимостями, причинами. На эти вопросы всегда

необходимо отвечать в такой форме, которая доступна пониманию ребенка. Если при этом задается вопрос, на который действительно нельзя ответить, то нужно так и сказать: ты еще не поймешь, подрастешь – узнаешь. Подобные ответы нисколько не вредны, они приучают ребенка даже в постановке вопросов соразмерять свои силы и обещают ему более интересное и серьезное будущее.

<...>

В младшем возрасте можно допустить посещение детьми театра и кино только в исключительных случаях и на специальные пьесы, для таких детей предназначенные. Вообще же говоря, лучше в это время воздержаться от театра и кино, так как количество подходящих пьес очень незначительно.

<...>

Значительный переломный момент в работе семьи по воспитанию культурных навыков наступает во время обучения грамоте. Обычно этот перелом происходит уже в обстановке детского коллектива, в школе. Этот момент имеет большое значение в жизни ребенка. Ребенок вступает в область книги и печатного слова, иногда вступает неохотно, с трудом преодолевая те технические затруднения, которые ставит перед ним буква и сам процесс чтения. Не нужно насильствовать детей в этой первой работе по грамотности, но не следует поощрять и некоторую лень, возникающую в борьбе с трудностями.

Книги нужно приобретать самые доступные, напечатанные крупным шрифтом, с большим количеством иллюстраций. Если даже ребенок еще не может прочесть их, то они во всяком случае возбуждают у него интерес к чтению и желание преодолеть трудности грамоты.

С обучения грамоте начинается второй отдел детства – отдел, посвященный учебе и приобретению знаний. В это время школа приобретает в жизни ребенка виднейшее место, но это вовсе не значит, что родители могут забыть о своих обязанностях и положиться только на школу. Как раз родительская культурная работа и общий культурный тон в семье имеют громадное значение для школьной работы ребенка, для качества и энергии его учебы, для установления правильных отношений с учителями, товарищами и всей школьной организацией. Именно в это время приобретают большое значение газета, книга, театр,

кино, музей, выставки и другие формы культурного воспитания. Перейдем к рассмотрению каждого из этих установлений в отдельности.

*Газета.* Когда ребенок еще неграмотен, когда он может только слушать прочитанное, газета должна занять прочное место среди его впечатлений. Семья должна выписывать одну из газет. Чтение газеты не должно происходить в отдалении от ребенка, родители не должны просматривать газету каждый для себя.

<...>

*Книга.* Знакомство с книгой также должно начинаться с чтения вслух. И в дальнейшем, как бы хорошо ни был грамотен ребенок, чтение вслух должно составлять одно из самых широких мероприятий семьи. Чрезвычайно желательно, чтобы такое чтение сделалось привычным и постоянным праздником среди рабочих будней. При этом, если сначала чтецами выступают родители, то в дальнейшем эта работа должна быть передана ребятам. Но как вначале, так и потом очень полезно, если такое чтение происходит не специально для слушателя-ребенка, а в кругу семьи, с расчетом на то, что оно вызовет и коллективный отзыв и обмен мнениями. Только при помощи такого коллективного чтения можно направить читательские вкусы ребенка и выработать в нем привычку критически относиться к прочитанному.

<...>

В. Ф. Шаталов

## ТОЧКА ОПОРЫ

<...>

### Внимание к слову

Большой зал. В зале – учителя начальных классов. Среди них – много молодых, только еще начавших работу с детьми.

– Поднимите, пожалуйста, руки все, кто принимал участие в художественной самодеятельности.

Море рук. Из молодых – все.

– А теперь пусть останутся поднятыми руки только у тех, кто занимался художественным чтением.

И в зале осталось всего несколько стебельков-рук. Объяснение простое: в педагогических училищах на хорошую основу поставлено

хоровое пение. Десятки самодеятельных хоров выступают на конкурсах при институтах усовершенствования учителей и в Домах учителей. С увлечением девчонки-студентки ходят в школы бальных танцев и в самодеятельные танцевальные коллективы. Не на последнем счету и художественная гимнастика, и оригинальный жанр, и акробатика, и даже безмолвная пантомима... Одно только искусство слова – основное оружие педагога, незаменимое по силе воздействия средство общения с учениками и их родителями, не в чести у министерских инструкций и вузовских программ.

Сказанное вовсе не означает, что я выступаю против сольного и хорового пения, современных и бальных танцев и всего того, без чего жизнь и мир стали бы пресными и унылыми. Это далеко не так и тому достаточно много свидетелей. Просто я ратую за всемерное развитие речи молодых учителей и студентов педагогических институтов.

И пусть не подумают будущие литераторы, историки и обществоведы, что страстный призыв учиться мастерству слова относится только к ним. Ничуть не бывало! Вяло, безжизненно и художественно-беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств. И одновременно с этим правильно поставленные литературные и смысловые ударения, умело смонтированные абзацы единого целого и многозначные по своей логической емкости паузы не оставят равнодушным ни одного школьника – ни пятиклассника, ни десятиклассника.

<...>

### ***Официально-деловой стиль***

#### **ОФИЦИАЛЬНОЕ ПИСЬМО-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ**

С благодарностью подтверждаем получение Вашего письма с приложением каталога и сообщаем, что этот информационный материал мы направили на рассмотрение нашим заказчикам.

В случае проявления ими интереса к изделиям Вашей фирмы мы сообщим Вам об этом дополнительно.

# ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

## Статья 26

1. Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступно для всех на основе способностей каждого.

2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию и терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.

3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей.

<...>

## ЗАКОН РФ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ»

от 10 июля 1992 г. № 3266-1

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права.

## Глава I. Общие положения

### *Статья 1. Государственная политика в области образования*

1. Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной.

2. Организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования.

3. Федеральная целевая программа развития образования разрабатывается и утверждается Правительством Российской Федерации.

4. Доклад Правительства Российской Федерации о ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования ежегодно представляется палатам Федерального Собрания Российской Федерации и публикуется в официальном печатном органе.

5. В государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускается.

### *Статья 2. Принципы государственной политики в области образования*

Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

- 5) свобода и плюрализм в образовании;
- 6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

*Статья 3. Законодательство Российской Федерации в области образования*

1. Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, настоящий Федеральный закон, принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

2. Федеральные законы в области образования, включая настоящий Закон:

разграничивают компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов местного самоуправления;

регулируют в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, которые должны решаться одинаково всеми субъектами Российской Федерации. В этой части федеральные законы в области образования являются законами прямого действия и применяются на всей территории Российской Федерации;

вводят общие установочные нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

3. Субъекты Российской Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные акты, не противоречащие федеральным законам в области образования.

4. Физические и юридические лица, нарушившие законодательство Российской Федерации в области образования, несут ответственность в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

<...>

## РЕЧЬ О ЗЕМЕЛЬНОМ ЗАКОНОПРОЕКТЕ И ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВЕ КРЕСТЬЯН

Господа члены Государственной Думы! Если я считаю необходимым дать вам объяснение по отдельной статье, по частному вопросу, после того, как громадное большинство Государственной Думы высказалось за проект в целом, то делаю это потому, что придаю этому вопросу коренное значение. В основу закона 9 ноября положена определенная мысль, определенный принцип. Мысль эта, очевидно, должна быть проведена по всем статьям законопроекта; выдернуть ее из отдельной статьи, а тем более заменить ее другой мыслью – значит исказить закон, значит лишить его руководящей идеи. А смысл закона, идея его для всех ясна. В тех местностях России, где личность крестьянина получила уже определенное развитие, где община как принудительный союз ставит преграду для его самостоятельности, там необходимо дать ему свободу приложения своего труда к земле, там необходимо дать ему свободу трудиться, богатеть, распоряжаться своей собственностью; надо дать ему власть над землею, надо избавить его от кабалы отживающего общинного строя.

Закон вместе с тем не ломает общины в тех местах, где хлебопашество имеет второстепенное значение, где существуют другие условия, которые делают общину лучшим способом использования земли. Если, господа, мысль эта понятна, если она верна, то нельзя вводить в закон другое понятие, ей противоположное; нельзя, с одной стороны, исповедовать, что люди созрели для того, чтобы свободно, без опеки располагать своими духовными силами, чтобы прилагать свободно свой труд к земле так, как они считают это лучшим, а с другой стороны, признавать, что эти самые люди недостаточно надежны для того, чтобы без гнева сочленов своей семьи распоряжаться своим имуществом.

Противоречие это станет еще более ясным, если мы дадим себе отчет в том, как понимает правительство термин «личная собственность» и что понимают противники законопроекта под понятием «собственности семейной». Личный собственник, по смыслу закона, властен закрепить за собой свою землю, властен требовать отвода от-



дельных участков ее к одному месту; он может прикупить себе землю, может заложить ее в Крестьянском банке, может, наконец, продать ее. Весь запас его разума, его воли находится в полном его распоряжении: он в полном смысле слова кузнец своего счастья. Но, вместе с тем, ни закон, ни государство не могут гарантировать его от известного риска, не могут обеспечить его от возможности утраты собственности, и ни одно государство не может обещать обывателю такого рода страховку, погашающую его самостоятельность.

Государство может, оно должно делать другое: оно должно обеспечить определенное владение не тому или иному лицу, а за известной группой лиц, за теми лицами, которые прилагают свой труд к земле; за ними оно должно сохранить известную площадь земли, а в России это площадь земли наделной. Известные ограничения, известные стеснения закон должен налагать на землю, а не на ее владельца. Закон наш знает такие стеснения и ограничения, и мы, господа, в своем законопроекте ограничения эти сохраняем: наделная земля не может быть отчуждена лицу иного сословия; наделная земля не может быть заложена иначе, как в Крестьянский банк; она не может быть продана за личные долги; она не может быть завещана иначе, как по обычаю.

Но что такое семейная собственность? Что такое она в понятиях тех лиц, которые ее защищают, и для чего она необходима? Ею, во-первых, создаются известные ограничения, и ограничения эти относятся не к земле, а к ее собственнику. Ограничения эти весьма серьезны: владелец земли, по предложению сторонников семейной собственности, не может, без согласия членов семьи, без согласия детей домохозяина, ни продавать своего участка, ни заложить его, ни даже, кажется, закрепить его за собой, ни отвести надел к одному месту: он стеснен во всех своих действиях. Что же из этого может выйти?

Возьмем домохозяина, который хочет прикупить к своему участку некоторое количество земли; для того, чтобы заплатить верхи, он должен или продать часть своего надела, или продать весь надел, или заложить свою землю, или, наконец, занять деньги в частых руках. И вот дело, для осуществления которого нужна единая воля, единое соображение, идет на суд семьи, и дети, его дети, могут разрушить целое, обдуманное, может быть, долголетнее решение своего отца. И все это для того, чтобы создать какую-то коллективную волю?! Как

бы, господа, не наплодить этим не одну семейную драму. Мелкая семейная община грозит в будущем и мелкою чересполосицей, а в настоящую минуту она, несомненно, будет парализовать и личную волю, и личную инициативу поселянина.

Во имя чего все это делается?

Думаете ли вы этим оградить имущество детей отцов пьяных, расточительных или женившихся на вторых женах? Ведь и в настоящее время община не обеспечивает их от разорения; и в настоящее время, к несчастью, и при общине народился сельский пролетариат; и в настоящее время собственник наделного участка может отказаться от него и за себя, и за своих совершеннолетних сыновей. Нельзя создавать общий закон ради исключительного, уродливого явления, нельзя убивать этим кредитоспособность крестьянина, нельзя лишать его веры в свои силы, надежды на лучшее будущее, нельзя ставить преграды обогащению сильного для того, чтобы слабые разделяли с ним его нищету.

Не разумнее ли идти по другому пути, который широко перед вами развил предыдущий оратор, гр. Бобринский Второй? Для уродливых, исключительных явлений надо создавать исключительные законы; надо развить институт опеки за расточительность, который в настоящее время Сенат признает применимым и к лицам сельского состояния. Надо продумать и выработать закон о недробимости участков. Но главное, что необходимо, это, когда мы пишем закон для всей страны, иметь в виду разумных и сильных, а не пьяных и слабых.

Господа, нужна вера. Была минута, и минута эта недалека, когда вера в будущее России была поколеблена, когда нарушены были многие понятия; не нарушена была в эту минуту лишь вера Царя в силу русского пахаря и русского крестьянина. Это было время не для колебаний, а для решений. И вот, в эту тяжелую минуту правительство приняло на себя большую ответственность, проведя в порядке ст. 87 закон 9 ноября 1906 г., оно делало ставку не на убогих и пьяных, а на крепких и сильных. Таковых в короткое время оказалось около полумиллиона домохозяев, закрепивших за собой более 3 200 000 десятин земли. Не парализуйте, господа, дальнейшего развития этих людей и помните, законодательствуя, что таких людей, таких сильных людей в России большинство.

Многих смущает, что против принципа личной собственности раздаются нападки и слева, и справа, но левые, в данном случае, идут против принципов разумной настоящей свободы. Неужели неясно, что кабала общины, гнет семейной собственности является для 90 миллионов населения горькой неволей? Неужели забыто, что этот путь уже испробован, что колоссальный опыт опеки над громадной частью нашего населения потерпел уже громадную неудачу?

Нельзя возвращаться на этот путь, нельзя только на верхах развешивать флаги какой-то мнимой свободы. Необходимо думать и о низах, нельзя уходить от черной работы, нельзя забывать, что мы призваны освободить народ от нищенства, от невежества, от бесправия. И насколько нужен для переустройства нашего царства, переустройства его на крепких монархических устоях, крепкий личный собственник, насколько он является преградой для развития революционного движения, видно из трудов последнего съезда социалистов-революционеров, бывшего в Лондоне в сентябре настоящего года.

Я позволю себе привести вам некоторые положения этого съезда. Вот то, между прочим, что он постановил: «Правительство, подавив попытку открытого восстания и захвата земель в деревне, поставило себе целью распылить крестьянство усиленным насаждением личной частной собственности или хуторским хозяйством. Всякий успех правительства в этом направлении наносит серьезный ущерб делу революции». Затем дальше: «С этой точки зрения современное положение деревни прежде всего требует со стороны партии неуклонной критики частной собственности на землю, критики, чуждой компромиссов со всяким индивидуалистическими тяготениями».

Поэтому сторонники семейной собственности и справа, и слева, по мне, глубоко ошибаются. Нельзя, господа, идти в бой, надевши на всех воинов броню или заговорив всех их от поранений. Нельзя, господа, составлять закон, исключительно имея в виду слабых и немощных. Нет, в мировой борьбе, в соревновании народов почетное место могут занять только те из них, которые достигнут полного напряжения своей материальной и нравственной мощи.

Поэтому все силы и законодателя и правительства должны быть обращены к тому, чтобы поднять производительные силы единственного источника нашего благосостояния — земли. Применением к ней личного труда, личной собственности, приложением к ней всех, всех

решительно народных сил необходимо поднять нашу обнищавшую, нашу слабую, нашу истощенную землю, так как земля – это залог нашей силы в будущем, земля – это Россия.

### ***Разговорный стиль***

Ф. М. Достоевский

Петербург, 13 августа, понедельник / 73.

Милый мой голубчик Анечка, получил твое милое письмо, и очень мне грустно было читать, как детишки заплакали, когда я уехал. Милые голубчики! Скажи им сейчас же, что папа их помнит, целует и в Петербург зовет. Обнимаю и целую непрерывно и благословляю. Я, Аня, все нездоров: нервы очень раздражены, а в голове как туман, все точно кружится. Некогда еще даже после самых сильных припадков не бывало со мной такого состояния. Очень тяжело. <...> Точно сон и дремота и меня все разбудить не могут. Отдохнуть бы надо хоть недельки две от работы и заботы непрерывной – вот что.

А. И. Куприн

### **ОЛЕСЯ**

<...>

...В конце января наступила такая погода, что и охотиться стало невозможно. Каждый день дул страшный ветер, а за ночь на снегу образовывался твердый, льдистый слой наста, по которому заяц пробежал, не оставляя следов. Сидя взаперти и прислушиваясь к вою ветра, я тосковал страшно. Понятно, я ухватился с жадностью за такое невинное развлечение, как обучение грамоте полесовщика Ярмолы.

Началось это, впрочем, довольно оригинально. Я однажды писал письмо и вдруг почувствовал, что кто-то стоит за моей спиной. Обернувшись, я увидел Ярмолу, подошедшего, как всегда, беззвучно в своих мягких лаптях.

– Что тебе, Ярмола? – спросил я.

– Да вот дивлюсь, как вы пишете. Вот бы мне так... Нет, нет... не так, как вы, – смущенно заторопился он, видя, что я улыбаюсь... – Мне бы только мое фамилие...

– Зачем это тебе? – удивился я... (Надо заметить, что Ярмола считается самым бедным и самым ленивым мужиком во всем Переброе; жалование и свой крестьянский заработок он пропивает; таких плохих волов, как у него, нет нигде в окрестности. По моему мнению, ему-то уж ни в каком случае не могло понадобиться знание грамоты.) Я еще раз спросил с сомнением: – Для чего же тебе надо уметь писать фамилию?

– А видите, какое дело, паныч, – ответил Ярмола необыкновенно мягко, – ни одного грамотного нет у нас в деревне. Когда бумагу какую нужно подписать, или в волости дело, или что... никто не может... Староста печать только кладет, а сам не знает, что в ней напечатано... То хорошо было для всех, если бы кто умел расписаться.

Такая заботливость Ярмолы – заведомого браконьера, беспечно бродяги, с мнением которого никогда даже не подумал бы считать сельский сход, – такая заботливость его об общественном интересе родного села почему-то растрогала меня. Я сам предложил давать ему уроки. И что же это была за тяжелая работа – все мои попытки выучить его сознательному чтению и письму! Ярмола, знавший в совершенстве каждую тропинку своего леса, чуть ли не каждое дерево, умевший ориентироваться днем и ночью в каком угодно месте, различавший по следам всех окрестных волков, зайцев и лисиц – этот самый Ярмола никак не мог представить себе, почему, например, буквы «м» и «а» вместе составляют «ма». Обыкновенно над такой задачей он мучительно раздумывал минут десять, а то и больше, причем его смуглое худое лицо с впалыми черными глазами, все ушедшее в жесткую черную бороду и большие усы, выражало крайнюю степень умственного напряжения.

– Ну скажи, Ярмола, – «ма». Просто только скажи – «ма», – приставал я к нему. – Не гляди на бумагу, гляди на меня, вот так. Ну, говори – «ма»...

Тогда Ярмола глубоко вздыхал, клал на стол указку и произносил грустно и решительно:

– Нет... не могу...

– Как же не можешь? Это ведь так легко. Скажи просто-напросто – «ма», вот как я говорю.

– Нет... не могу, паныч... забыл...

Все методы, приемы и сравнения разбивались об эту чудовищную непонятливость, но стремление Ярмола к просвещению не ослабевало.

– Мне бы только мою фамилию! – застенчиво упрасивал он меня. – Больше ничего не нужно. Только фамилию: Ярмола Попружук – и больше ничего.

Отказавшись окончательно от мысли выучить его разумному чтению и письму, я стал учить его подписываться механически. К моему великому удивлению, этот способ оказался наиболее доступным Ярмолу, так что к концу второго месяца мы уже почти осилили фамилию. Что же касается до имени, то его ввиду облегчения задачи мы решили совсем отбросить.

По вечерам, окончив топку печей, Ярмола с нетерпением дожидаясь, когда я позову его.

– Ну, Ярмола, давай учиться, – говорил я.

Он боком подходил к столу, облакачивался на него локтями, просовывал между своими черными, заскорузлыми, негибкими пальцами перо и спрашивал меня, подняв вверх брови:

– Писать?

– Пиши.

Ярмола довольно уверенно чертил первую букву – «П» (эта буква у нас носила название: «два стояка и сверху перекладина»); потом он смотрел на меня вопросительно.

– Что же ты не пишешь? Забыл?

– Забыл... – досадливо качал головой Ярмола.

– Эх, какой ты! Ну, ставь колесо.

– А-а! Колесо, колесо!.. Знаю... – оживлялся Ярмола и старательно рисовал на бумаге вытянутую вверх фигуру, весьма похожую очертаниями на Каспийское море. Окончивши этот труд, он некоторое время молча любовался им, наклоня голову то на левый, то на правый бок и щуя глаза.

– Что же ты стал? Пиши дальше.

– Подождите немного, паньчу... сейчас.

Минуты две он размышлял и потом робко спрашивал:

– Так же, как первая?

– Верно. Пиши.

Так мало-помалу мы добрались до последней буквы – «к» (твердый знак мы отвергли), которая была у нас известна как «палка, а посередине палки кривуля хвостом набок».

– А что вы думаете, панычу, – говорил иногда Ярмола, окончив свой труд и глядя на него с любовной гордостью, – если бы мне еще месяцев с пять или шесть поучиться, я бы совсем хорошо знал. Как вы скажете?

<...>

К. Д. Ушинский

## ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ВОЛГЕ

### Письма к приятелю

#### Письмо 1-е

#### ОТ ПЕТЕРБУРГА ДО ТВЕРИ

Прощаясь с тобой на петербургской станции, я дал тебе слово описать свое путешествие по Волге. «Не давши слова крепись, а давши – держись». Вследствие этой мудрой пословицы я опишу тебе хотя несколько те впечатления, которые сделала на меня эта великая река; но если бы я захотел рассказать тебе все, что видел, проехав от Твери до Нижнего Новгорода, то должен был бы написать целую и большую книгу, а не короткое письмо.

Паровоз быстро унес нас из туманного и сырого Петербурга. Болота, прорывающиеся лужами, жалкие, жиденькие еловые лески, напоминающие щетинистую бороду худо выбритого человека, форменные будки сторожей, – словом, окрестности Петербурга быстро мелькали мимо меня в окошке вагона. Какой печальной представляется мне вся эта низменная и бедная страна отсюда после того, как я видел прекрасные берега Волги! Окрестности северной столицы и так не очень пышны; а московская железная дорога как нарочно, летит стрелой по самым неприятным пустырям.

Чем дальше мы уезжали из Петербурга, тем более оживлялась местность: становилось холмистей, зеленее; леса делались гуще и разнообразней; луга и поля суше и цветистей; деревни более похожи на добровольные поселения людей, чем те вытянутые в струнку ряды домов, которые выдают за села и деревни в окрестностях Петербурга.

В воздухе было заметно более света и тепла и менее той зубатой сырости, которая гложет в Петербурге гранит и чугун, а не только уже прохватывает до костей бедного человека.

Новгородская губерния, в которую мы въехали из Петербургской, также не очень привлекательна, но все же повеселей. Когда наш поезд готовился переезжать мутный Волхов по великолепному мосту, будто висящему в воздухе, я, выйдя на платформу небольшой станции, в первый раз полюбовался окрестностью. По обеим сторонам моста – бездны воды; у пристани дымился пароход, и к нему поспешали пассажиры, желающие подняться вверх по Волхову до Великого Новгорода, который, как говорят, теперь очень не великий и очень обыкновенный губернский город, хотя и стоит по-прежнему невдалеке от истока Волхова из озера Ильменя. С другой стороны моста видно было множество барок, которые отправлялись вниз к Ладоге, с тем чтобы оттуда по Ладожскому каналу мимо южных берегов бурного и каменистого Ладожского озера войти в Неву у Шлиссельбурга и прибыть к вам в Питер. Это уже волжские гостинцы Петербургу. Когда мы отправились, я спросил у одного ладожанина, ехавшего с нами в Тверь, есть ли какие-нибудь следы пребывания Рюрика в Ладоге, оставшиеся с тех пор, когда этот князь, призванный новгородцами, поселился там, чтобы запереть другим смелым варягам вход в устье Волхова – эти ворота в Новгородскую область.

– С тех пор прошло уже тысячи лет, – отвечал мне ладожанин, – могло ли же что-нибудь сохраниться? Больших построек тогда не делали, а защищали страну более грудью. Не доезжая до Ладоги, на левом берегу Волхова, есть, правда, остатки валов и каменных стен крепости; но эта крепость строилась позже, для защиты от шведов, проходивших тем же путем грабить богатый Новгород. Эти грабежи продолжались бы долго, если б Петр Великий не завоевал сначала Орешка, нынешнего Шлиссельбурга, а потом не завладел бы устьем Невы и не выстроил бы кронштадтской крепости, около которой понапрасну еще недавно разгуливал англо-французский флот. Да, Кронштадт важная крепость! За ее пушками мы плаваем и торгуем здесь спокойно. Но не так было прежде, и в воды Волхова много пролито крови, а по берегам много могильных холмов, показывающих, что здесь не раз отстаивали новгородцы свой вольный город.



Подъезжая к Валдаю и за Валдаем, местность становится очень холмиста; но эти отлогие Валдайские горы, покрытые лесами и болотами, мало похожи на горы, хотя порядочно затрудняют поезд. Железная дорога то подымается на отлогие бока холмов, то опускается с них; где же подъем или спуск сколько-нибудь круты, там сделаны часто огромные насыпи, соединяющие два холма; иногда дорога прорезывает холмы, и тогда зеленые валы стоят, как крепостные стены, по обеим сторонам летящего вагона. Как хороши иные мосты, смело висящие в воздухе! Взглянешь вниз – голова закружится! Далеко внизу, под мостом, протекает река, по которой тянутся барки; на берегу – деревня, лески и все так миниатюрно, что кажется хорошенькой игрушкой. Хотелось бы мне оттуда, снизу, взглянуть на наш паровоз и целый ряд вагонов, несущихся высоко над головой.

Каких страшных трудов и издержек стоило провести в этом месте железную дорогу; но не потому, чтобы горы Валдайские были слишком высоки (это ли горы?), но потому, что здесь неисчислимое множество болот, лежащих даже по вершинам гор, и таких глубоких, что у иных и дна не достали. Говорят, что когда нужно было на некоторых болотах делать насыпи, то вбивали огромнейшие сваи, одну за другой, и они, входя в болото, пропадали, а потом, через несколько времени, выплывали где-нибудь на озере, версты за три. Это объясняется тем, что многие их здешних болот – не что иное, как озеро, только сверху заросшее тонким слоем торфа, образовавшегося из гниющих растений и мхов. Водяное богатство этой страны неизмеримо. Да и может ли быть иначе, когда она питает три такие реки, как Волга, Днепр и Западная Двина, и бесчисленное множество мелких рек и речек? Все эти громадные реки берут свое начало почти в одном месте: на холмистых возвышениях, помещающихся в самом центре Европейской России, покрытых лесами, болотами и озерами. Говорят, что индейцы поклоняются источникам Ганга, вытекающего из высоких ледников Гималая: если бы русские, будучи язычниками, знали хорошо географию своей страны и причины ее водного богатства, то, вероятно, поклонялись бы болотам нынешней Тверской и Новгородской губернии. Эти болота поят бесчисленные реки России, а эти реки поят, кормят и одевают десятки миллионов русских людей.

Городов при проезде я почти не видал, потому что железная дорога почти не проходит через города. О близости Торжка я узнал

только по вышитым золотом башмакам, которые мне навязывали на станции; о близости Валдая – по малиновому звону колокольчиков, вынесенных на продажу, да по связкам баранок. Один Вышний Волочек успел я рассмотреть лучше: это хорошенький деятельный городок, обязанный своей богатой торговлей тому, что он стоит на перекрестке двух важнейших путей сообщения: московской железной дороги, или чугунки, как ее здесь называют, и водного Вышневолоцкого пути, главного из трех водных путей, связывающих Волгу с Невой и, следовательно, с Балтийским морем.

Рано утром мы приехали в Тверь, и городской извозчик перевез меня в город, отстоящий довольно далеко от станции железной дороги, в гостиницу, стоящую на берегу Волги. С большим нетерпением побежал я взглянуть на царицу европейских рек, которая на 1070 верст длинней Рейна и на 630 верст длинней Дуная. Пришел на набережную и увидел очень неширокую и очень неполноводную реку, втрое уже и беднее водой нашей прекрасной Невы: ширина Волги у Твери не более 100 сажен. Тверь – чистенький городок, а множество очень старинных церквей и монастырей говорят красноречиво о древности бывшей столицы великого княжества Тверского, соперничавшей когда-то с Великим Новгородом, но и Новгород, и Тверь должны были пасть перед юной в то время, а теперь очень древней Москвой; Москва же, в свою очередь, склонилась перед молодым, щеголеватым Петербургом.

Множество тяжело нагруженных барок и 5–6 пароходов стояли у пристани. Мне сказали, что готовится целый караван барок для отправки в Петербург по Вышневолоцкой системе рек и каналов. Но я, к стыду моему, не заметил даже Тверцы, которая впадает в Волгу у самой Твери и вверх по которой идут барки до Вышневолоцкого канала, соединяющего Тверцу с рекой Мстою, впадающей в Ильмень: так боялся я опоздать на пароход, уже неистово свистевший вниз, под крутой лестницей, ведущей с высокой, красивой набережной. Через полчаса пароход наш уже отчалил и понесся – нельзя сказать, чтобы очень быстро – вниз по реке: «вниз по матушке по Волге». Пассажиров было много; они не успели еще усесться, сустились, возились с вещами. Я стоял у перил и смотрел на знаменитую Волгу. Признаюсь, что после Невы она казалась мне очень узкой и бедноводной рекой, на которой с трудом разъезжались беспрестанно встречающиеся пароходы и бар-

ки; бородатый помощник еще более бородатого лоцмана, сидя на носу парохода, беспрестанно мерял глубину, и глубина оказывалась незначительная. Волга не только не широка, но и не глубока; на ней множество мелей, на которые попасть неприятно. Волжские лоцманы, провожающие суда и пароходы по Волге, должны быть люди очень опытные и зоркие, должны хорошо знать фарватер Волги и быть настороже каждую минуту, чтобы избежать бесчисленного числа скрывающихся под водой мелей, которые к тому же после весенних разливов, несущих песок, ил и карчи, очень часто меняют свое место и появляются там, где их еще в прошлом году не было.

На пароходе я встретился с знакомым мне почтенным стариком, купцом, барки которого ежегодно совершают путешествие из Саратова и Нижнего до Петербурга и который приходит в восторг при одном имени Волга: не оттого ли, что она выстроила ему в Петербурге три громадных каменных дома?

– Не широка же ваша хваленая Волга, – сказал я купцу, с намерением вызвать его на беседу.

– Вы бы заехали еще повыше, к самому Иордану, – сказал он с маленькой досадой, – там можно, пожалуй, и перешагнуть Волгу.

– Что это за Иордан? – спросил я. – Конечно, это не знаменитая река Палестины?

– Иорданом называется, – отвечал мне купец, – родник, обделанный в колодезь, из которого берет начало свое Волга. Этот колодезь находится в Осташковском уезде Тверской губернии, при деревне, которую и зовут Волгино. Там Волга маленький ручеек – и только. Но через несколько верст, благодаря множеству впадающих в нее ручейков, обилию болот и множеству больших и малых озер, которые она протекает, Волга становится очень порядочной рекой. Особенно много воды дает Волге озеро Селигер, из которого под Осташковом вытекает небольшая речка Селижаровка, впадающая в Волгу. Здесь уж Волга и в меженное время имеет саженой 20 в ширину. Когда же вольются в Волгу Вазуза с Гжатью, тогда она становится порядочной судоходной рекой, по которой ходят довольно большие барки.

– Какие все странные названия, – заметил я, – Селигер, Селижаровка, Вазуза – все это, кажется, нерусские слова.

– Должно быть, не русские, а чухонские, или по-ученому, финские, финнов и теперь можно еще найти в Тверской Губернии,

а прежде они занимали всю эту лесную и болотистую местность, в которой находятся верховья Волги, Западной Двины и Днепра.

– Куда же они потом делись?

– Должно быть, обрусели, то есть позабыли свой язык, приняли православную веру и русские обычаи, так что их теперь и не отличишь от русских. А вы Волги прежде времени не хулите: я послушаю, что вы скажете о ней дня через три, – прибавил старик и принялся за чай, который подали нам на палубу.

Однако же письмо мое вышло неприлично длинно, а я еще только начинаю путешествовать: прощай до будущего письма.

## Оглавление

Введение .....	3
I. Краткая история педагогической речи и голоса .....	7
Вопросы и задания .....	11
II. Художественно-образный аспект педагогического сознания.....	12
Вопросы и задания .....	16
III. Речевая педагогическая интонация и коннотация .....	17
Вопросы и задания .....	21
IV. Структура и свойства речевой педагогической интонации и коннотации .....	22
Вопросы и задания .....	28
V. Язык / речь, его функции и форма устного педагогического высказывания .....	29
Вопросы и задания .....	35
VI. Функциональные стили устной речи.....	36
Вопросы и задания .....	41
VII. Разговорный, официально-деловой, научный и публицис- тический стили в устной педагогической речи .....	42
Вопросы и задания .....	47
VIII. Художественный стиль в устной педагогической речи .....	48
Вопросы и задания .....	52
IX. Голос – инструмент педагогического высказывания .....	53
Вопросы и задания .....	60
X. Основные недостатки произношения и способы их устрани- ния (на примере уральского говора).....	61
Вопросы и задания .....	63
XI. Технология педагогического высказывания .....	64
Вопросы и задания .....	68
Заключение .....	69
Библиографический список .....	71
Приложение 1. Схема устного педагогического высказывания.....	76
Приложение 2. Практические занятия.....	77
Приложение 3. Тексты для чтения.....	104

Учебное издание

*Попов Леонид Николаевич*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Учебное пособие

Редактор Е. А. Ушакова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 20.09.11. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 8,9. Уч.-изд. л. 9,1. Тираж 100 экз. Заказ № 20.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Отпечатано ООО "ТРИКС"  
Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4  
[www.printvp.ru](http://www.printvp.ru)